

# **Casinha de Bonecas: um projeto filosófico**

Dissertação de Mestrado

**Daylane Soares Diniz**

Mestrado em

**Filosofia para Crianças**



Ponta Delgada  
2021

# **Casinha de Bonecas: um projeto filosófico**

Dissertação de Mestrado

**Daylane Soares Diniz**

**Orientadoras:**

**Profa. Doutora Magda Costa Carvalho**

**Profa. Doutora Ana Isabel Santos**

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



## **Agradecimentos**

Primeiramente a Deus por sempre estar ao meu lado me guiando, me protegendo, me abençoando e me proporcionando as melhores oportunidades como a de fazer o mestrado em Filosofia para Crianças pela Universidade dos Açores (UAç) / Portugal.

Aos meus pais, Dalvina e Altair, por me apoiarem e me ajudarem a realizar sonhos.

As minhas orientadoras, Prof.<sup>a</sup> Doutora Magda Costa Carvalho pelo apoio incondicional e a Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Isabel Santos pela maravilhosa orientação.

Aos demais professores do mestrado, que contribuíram para minha aprendizagem assim como meus colegas de turma.

Aos meus amigos e familiares, pela força de sempre.

Ao meu namorado Jeferson, por todo amor e carinho e por não medir esforços para me ajudar, sempre com as melhores palavras de incentivo.

À Escola Classe Ipê, por abrir as portas para minha pesquisa e pelo apoio incondicional que a equipe escolar me deu ao desenvolvê-la.

À Diretora Leisy Regina e à Vice-Diretora Daiane Vargas da Escola Classe Ipê, por serem muito solícitas e amigáveis.

Às crianças, que foram protagonistas dessa investigação, por aceitaram fazer parte dessa pesquisa, e aos responsáveis que autorizaram essa participação.

À Professora da turma que também se mostrou muito disposta em participar da pesquisa.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pelo apoio que dão a pesquisa.

Aos autores que auxiliaram e influenciaram minha investigação como Matthew Lipman, Ann Sharp, Walter Kohan, David Kennedy, entre outros.

À Filosofia, por me ensinar o quanto questionar é importante.

A mim, por ter tido coragem para enfrentar esse desafio que é realizar um mestrado.

## Resumo

A presente dissertação busca unir a Filosofia para Crianças com o projeto “Casinha de Bonecas” da Escola Classe Ipê. Esta escola, localizada em Brasília, Brasil, desenvolve esse projeto através de uma dinâmica que retrata uma pequena cidade onde as crianças são os sujeitos que desempenham as diversas profissões e papéis sociais de uma sociedade. As crianças realizam essa dinâmica e refletem sobre ela na roda de diálogo. Nesse contexto, um dos objetivos do projeto é escutar as crianças. Visando potencializar essa escuta decidimos investigar o projeto e inserir a Filosofia para Crianças em meio as rodas de diálogo, que já são realizadas, com a Comunidade de Investigação Filosófica.

Seguindo, então, a linha de trabalho da Comunidade de Investigação Filosófica de Matthew Lipman e Ann Sharp, realizamos sessões filosóficas com as crianças onde elas puderam expressar suas opiniões, pensar, questionar e refletir acerca de muitos aspectos relacionados com as vivências do projeto. Além das influências de Lipman e Sharp, essa pesquisa foi embasada pelas ideias de outros autores como Walter Omar Kohan, David Kennedy e outros estudiosos da área de Filosofia com Crianças.

Primeiramente explicamos o projeto “Casinha de Bonecas”, suas potencialidades e fragilidades, como ele se desenvolve e sua relevância para a escola. Depois traçamos momentos relevantes acerca da origem e fundamentos do programa de Filosofia para Crianças e explicamos como essa proposta acontece segundo Lipman e colaboradores do IAPC, explorando, inclusive, algumas críticas ao Programa.

Com o objetivo de articular a “Casinha de Bonecas” com a Filosofia, abrindo espaço para a voz das crianças, foram realizadas 10 sessões em Comunidade de Investigação Filosófica após a dinâmica do projeto, aproveitando a existência da roda de diálogo. Nessas sessões, pudemos trabalhar o pensamento original das crianças através de suas concepções e ideias inovadoras que ocasionaram a transformação do projeto. Além disso, e como aspecto trazido para a investigação a partir da prática realizada, o trabalho proporcionou-nos ainda uma autocrítica da nossa prática enquanto facilitadora das sessões filosóficas. A investigação é algo imprevisível que nos permite questionar aspectos antes não questionados o que a torna algo sempre em processo.

**Palavras-chave:** Filosofia para Crianças, Casinha de Bonecas, Comunidade de Investigação Filosófica, infância, ideias, diálogo, ressignificação, transformação.

## **Abstract**

This dissertation seeks to unite the Philosophy for Children with the project "Casinha de Bonecas" of the Ipê Class School. This school, located in Brasilia, Brazil, develops this project through a dynamic that portrays a small city where children are the subjects who play the diverse professions and social roles of a society. The children carry out this dynamic and reflect on it in the dialogue wheel. In this context, one of the objectives of the project is to listen to the children. In order to enhance this listening, we decided to investigate the project and insert Philosophy for Children in the midst of the wheels of dialogue that are already carried out with the Community of Philosophical Inquiry.

Following the line of work of the Community of Philosophical Inquiry of Matthew Lipman and Ann Sharp, we held philosophical sessions with the children where they were able to express their opinions, think, question and reflect on many aspects related to the project's experiences. Besides the influences of Lipman and Sharp, this research was based on the ideas of other authors such as Walter Omar Kohan, David Kennedy and other scholars in the area of Philosophy with Children.

First we explain the project "Casinha de Bonecas", its potentialities and weaknesses, how it develops and its relevance to school. We then outline relevant moments about the origin and foundations of the Philosophy for Children program and explain how this proposal happens according to Lipman and IAPC collaborators, exploring, including, some criticism of the Program.

In order to articulate the "Casinha de Bonecas" with philosophy, opening space for the children's voice, 10 sessions were held in the Community of Philosophical Inquiry after the dynamics of the project, taking advantage of the existence of the dialogue wheel. In these sessions, we were able to work on the original thinking of the children through their conceptions and innovative ideas that brought about the transformation of the project. Moreover, and as an aspect brought to the investigation from the practice carried out, the work provided us still a self-criticism of our practice as facilitator of the philosophical sessions. The investigation is something unpredictable that allows us to question aspects before not questioned which makes it something always in process.

**Keywords:** Philosophy for Children, Casinha de Bonecas, Community of Philosophical Inquiry, childhood, ideas, dialogue, resignification, transformation.

**“Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo.  
Mas nem todas as respostas cabem num adulto.”**

**Arnaldo Antunes**

## Índice

Introdução.....	9
Capítulo I – O projeto “Casinha de Bonecas” .....	16
1.1    O que é o projeto “Casinha de Bonecas”?.....	16
1.1.1 O funcionamento do projeto .....	18
1.2    Relevância da “Casinha de Bonecas” .....	19
1.3    Porquê a Filosofia no projeto “Casinha de Bonecas”? .....	22
1.4    A relação do projeto “Casinha de Bonecas” com a Filosofia .....	26
Capítulo II – Filosofia em Comunidade de Investigação .....	32
2.1    Gênese filosófica .....	32
2.2    A Filosofia para Crianças .....	34
2.2.1 O pensamento multidimensional .....	41
2.2.2 O pensamento crítico.....	45
2.2.3 O pensamento criativo.....	46
2.2.4 O pensamento cuidadoso.....	47
2.3    Refletindo criticamente o pensamento de ordem superior.....	49
2.4    Entendendo a Comunidade de Investigação Filosófica.....	50
2.5    O facilitador.....	54
Capítulo III – “Casinha de Bonecas” e a Filosofia para Crianças.....	57
3.1    O caminho percorrido.....	57
3.2    Sessões em Comunidade de Investigação Filosófica .....	64
3.2.1 Casa das profissões.....	77
3.2.2 A eleição.....	79
3.2.3 A cidade da diversão .....	83
3.2.4 A cidade museu .....	85
3.2.5 A cidade das perguntas.....	90
3.3    O projeto em transformação .....	92
Conclusão .....	98
Referências Bibliográficas .....	103

## Índice de Figuras

Figura 1 Mapas do Brasil e de Brasília.....	10
Figura 2 ARIE e Escola Classe Ipê.....	11
Figura 3 Pensamento Multidimensional.....	44
Figura 4 Título de Eleitor .....	80
Figura 5 Urna eletrônica .....	80
Figura 6 Local de votação .....	81
Figura 7 Urna eletrônica com indicação do número dos candidatos para votação .....	81
Figura 8 Cidade da diversão - Parque 1 .....	83
Figura 9 Cidade da diversão - Parque 2.....	84
Figura 10 Arte pendurada.....	86
Figura 11 Arte em árvores 1.....	86
Figura 12 Arte em árvores 2 .....	86
Figura 13 Pintores.....	87
Figura 14 Exposição de arte 1 .....	87
Figura 15 Exposição de arte 2 .....	88
Figura 16 Interior da casinha 1 .....	94
Figura 17 Interior da casinha 2 .....	94
Figura 18 Interior da casinha 3.....	94
Figura 19 Casinha.....	95
Figura 20 Área externa 1 .....	95
Figura 21 Área externa 2 .....	95
Figura 22 Área externa 3 .....	95
Figura 23 Proposta estética na área interna .....	96
Figura 24 Proposta estética na área externa.....	96

## Índice de tabela

Tabela 1 Planificação das Sessões em Comunidade de Investigação Filosófica .....	60
--	----

## Índice de anexos

Anexo 1 Objetivo geral e específico do projeto “Casinha de Bonecas”.....	108
Anexo 2 Termo de Consentimento Informado.....	109
Anexo 3 Termo de Consentimento Informado.....	111
Anexo 4 Autorização da Comissão de Ética da Universidade dos Açores.....	113
Anexo 5 Transcrições das sessões filosóficas .....	115

## Siglas e Acrónimos

ARIE - Área de Relevante Interesse Ecológico

PP – Proposta Pedagógica

IAPC - Institute of the advancement of philosophy for children

ICPIC – International Council of Philosophical Inquiry with Children

## Introdução

O presente trabalho incorpora-se no Mestrado em Filosofia para Crianças, da Universidade dos Açores, sendo o resultado da investigação que fizemos acerca da aliança entre o projeto “Casinha de Bonecas” e a Filosofia para Crianças<sup>1</sup>.

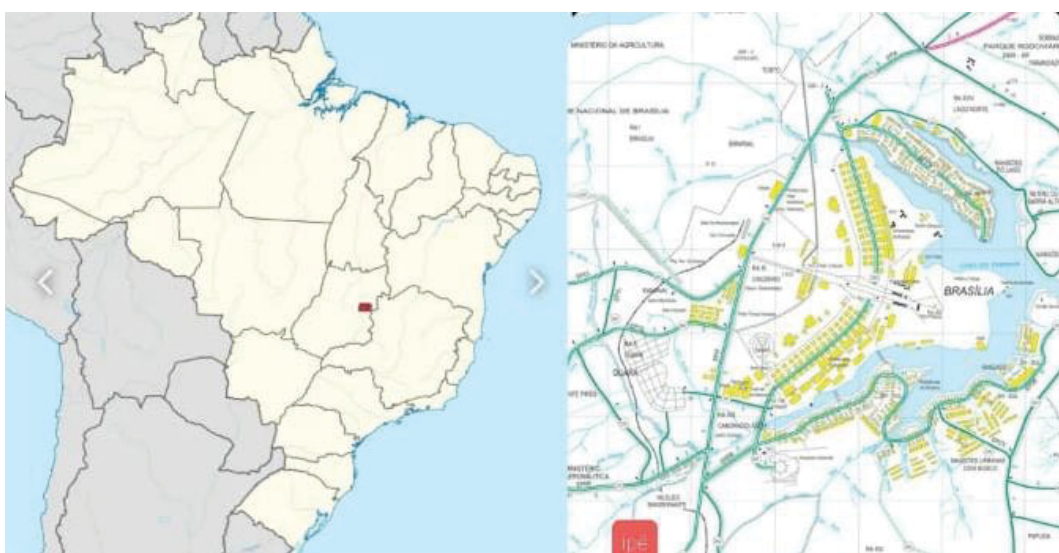
Antes de mais nada, é importante falarmos que essa pesquisa progrediu dentro de um contexto específico. Primeiramente, a investigadora, sendo brasileira, saiu de seu país, sua zona de conforto física e metaforicamente, para realizar o mestrado em Filosofia para Crianças pela Universidade dos Açores, em Portugal. Tendo como foco investigar o projeto “Casinha de Bonecas” desenvolvido na escola em que trabalha, optou por fazer esse mestrado para potencializar a “Casinha de Bonecas”, que já tinha como um de seus objetivos escutar as crianças. Saindo da posição de professora para a posição de aluna de mestrado, olhando para o projeto com outros olhos, a investigadora se propôs ao inesperado. E, de fato, o inesperado aconteceu, uma professora que se tornou uma imigrante, viajante, aluna e pesquisadora, se viu em meio da pandemia de COVID-19 longe de seu país e familiares. Retida na Europa, sem poder voltar para seu país, a investigadora não pôde realizar a pesquisa de campo como planejado e nem no momento planejado. Quando finalmente a pesquisa de campo se tornou possível, a investigadora volta ao Brasil e continua como aluna, mas dessa vez aprendendo com as crianças a realizar sua investigação.

Dito isso, queremos refletir que, durante a infância, as relações sociais das crianças se ampliam ao interagirem com adultos e também com outras crianças, que vieram de diferentes famílias, com culturas, valores e atitudes distintas. Ao mesmo tempo, os adultos experienciam transformações nessas relações. Compreende-se que ambos, crianças e adultos, se constituem pelas interações, relações e práticas sociais. Assim, tornou-se necessário um trabalho reflexivo da investigadora com as crianças sobre as práticas sociais que existem em suas relações e como essas influenciam em suas percepções de mundo, de si mesmas e dos outros. Neste sentido, buscou-se desenvolver um trabalho cujo foco é a observação, interação e investigação filosóficas do projeto intitulado “Casinha de Bonecas”.

---

<sup>1</sup> Programa concebido por Matthew Lipman que será trabalhado com ênfase no capítulo 2.

Este projeto é desenvolvido na Escola Classe Ipê, uma escola pública de turno integral<sup>2</sup>, localizada em Brasília – DF /Brasil. O projeto é trabalhado com as crianças das dez turmas do 1º ano do Ensino Fundamental que compõe o grupo de estudantes da escola. A Escola Classe Ipê está localizada no Park Way quadra 08 Área Especial Granja do Ipê, dentro da Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE). Esta ARIE - Granja do Ipê têm cerca de 1.143,82 hectares e perímetro de 16.585 metros. Por ser uma área de relevante interesse ecológico existe um comitê de preservação deste bioma. Nesse contexto, é imprescindível destacar o papel da Escola Classe Ipê na preservação dessa área como unidade escolar presente, junto com a comunidade, estudantes e funcionários. Abaixo seguem imagens do mapa do Brasil e Brasília e também da ARIE e da Escola Classe Ipê:



Mapas do Brasil e de Brasília

Figura 1<sup>3</sup>

<sup>2</sup> No turno integral, o estudante permanece na escola também no turno oposto às aulas regulares que têm a duração de 5h no período da manhã de 7h 30 as 12h 30. Portanto, o turno integral se estende para o período da tarde por mais 5h de 12h 30 as 17h 30. Essas 5h a mais é um tempo dedicado às atividades e projetos extraclasse que despertam o interesse dos estudantes para diferentes áreas. Assim, além das cinco horas de aulas regulares os estudantes permanecem mais cinco horas no contraturno, totalizando dez horas na escola. Segundo a Proposta Pedagógica de 2020 da Escola Classe Ipê, o adjetivo “integral” diz respeito à necessidade de contemplar as dimensões do indivíduo – intelectual, física, emocional, social e cultural – objetivando que o sujeito seja ativo no mundo que habita.

<sup>3</sup> Fotos retiradas do Google Maps. No mapa do Brasil, Brasília está identificada por um retângulo vermelho no centro do país. No mapa de Brasília, podemos notar que o centro da cidade teve sua forma inspirada pelo sinal da cruz (projeto urbanístico do arquiteto Lúcio Costa). No entanto, o formato da área é popularmente comparado ao de um avião. A Escola Classe Ipê está identificada por um quadrado vermelho no canto inferior esquerdo estando localizada a 21 km do centro de Brasília.



ARIE e Escola Classe Ipê

Figura 2<sup>4</sup>

Como a escola funciona em turno integral, é necessário apresentar projetos pedagógicos diferenciados que funcionem no contraturno das aulas regulares como atividades extraclasse. Por isso, a atividade da “Casinha de Bonecas” e outras atividades da escola são denominadas como projetos. Visando com esses projetos uma aprendizagem mais significativa, e considerando a educação como um processo de vida e não uma preparação para a vida futura, nos remetemos a John Dewey, filósofo norte-americano do século XIX e século XX, onde em sua obra *Democracia e Educação* (1952), defende o projeto como um ato interessado em um propósito, uma atitude realizada em um ambiente social com determinadas intenções.

Nesse contexto, a Pedagogia de Projetos, que surgiu com John Dewey, se coloca, com uma postura relacionada à aprendizagem significativa. Esta pedagogia facilita a ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço aberto ao real e vivo de interações. Reforçando a linha de John Dewey da Pedagogia de Projetos, Cunha afirma que “Dewey tinha como proposta educacional a vida em comunidade e a resolução de problemas emergentes nas mesmas. A escola deveria auxiliar as crianças a compreenderem o mundo através da pesquisa, do debate e da solução de problemas. Esse

---

<sup>4</sup> Acervo da Escola Classe Ipê.

caráter coletivo da educação relaciona-se aos seus ideais democráticos onde todo procedimento educativo tem a finalidade de possibilitar a continuidade da vida do agrupamento social.” (1999, p. 38). Vamos notar logo abaixo que o projeto da “Casinha de Bonecas” contempla essa possibilidade de compreensão de mundo através da pesquisa, experiência, debate e soluções de problemas visando uma vivência democrática em comunidade. Se enquadrando assim, na Pedagogia de Projetos.

O projeto “Casinha de Bonecas” visa dar um novo sentido ao espaço escolar, pois retrata uma pequena cidade onde as crianças são os sujeitos que desempenham as diversas profissões e papéis sociais de uma sociedade. A “Casinha de Bonecas” proporciona uma prática educacional de conhecimento de mundo, de enriquecimento da oralidade, do pensamento e das relações da criança com seus pares mediante situações que surgem na vivência que o projeto oportuniza. Segundo a Proposta Pedagógica (PP) de 2020 da referida escola, as competências e habilidades do currículo são desenvolvidas através de regras estabelecidas, nas discussões e colocações da criança mediante o papel que vai desempenhar e no desenvolvimento e ações de cada criança ou dos grupos no decorrer da vivência do projeto. Além disso, existe o trabalho de resolução de conflitos e a busca por soluções e estratégias para o universo de situações que aparecem na dinâmica do projeto.

As crianças têm a possibilidade do fazer/aprender de maneira prazerosa e significativa agregando conhecimentos de forma coletiva. É importante ressaltar também a roda de diálogo, que tem como objetivo escutar as crianças, e que é realizada ao final de cada vivência do projeto. Esta atividade foi pensada desde o início do projeto para que as crianças possam fazer uma leitura de tudo o que ocorreu, colocando sua visão e opinião a respeito das ações e comportamentos ocorridos, de maneira dialógica, ocasionando, assim, reflexões relevantes para revermos e problematizarmos nossas ideias e concepções como um todo. As interações e situações que ocorrem no projeto auxiliam na autonomia da criança, na participação comunitária e solidária, proporciona a construção e estímulo do pensamento, além de contribuir para que ela aprenda a se expressar e a lidar com suas próprias emoções.

Objetiva-se conectar o projeto “Casinha de Bonecas” com a área da Filosofia com Crianças e, para isso, utilizaremos a abordagem educativa e filosófica da Comunidade de Investigação Filosófica<sup>5</sup>. A pesquisa é realizada com uma turma de 1º ano e pretende-se observar a influência social nas relações entre as crianças no momento da vivência do

---

<sup>5</sup> Conceito trabalhado no capítulo 1 e com maior ênfase no capítulo 2.

projeto da Escola Classe Ipê e refletir com as crianças sobre: como elas se percebem e significam; como elas percebem as outras crianças; como elas percebem e constroem o mundo; como ocorrem as interações por meio do projeto “Casinha de Bonecas”. A partir das observações feitas, problematizar-se-á: o que é ser criança, assim como distintas perspectivas filosóficas sobre a infância, focando nas suas representações do mundo onde gostariam de viver e, mais especificamente, o que elas mudariam no projeto da escola, que espaço novo elas gostariam de criar. Nesse contexto de mudança do projeto podemos considerar a “Casinha de Bonecas” antes da Filosofia e depois da Filosofia. Primeiro, o projeto inserido em uma lógica educacional desenvolvimentista visando formar as crianças para o futuro e depois o projeto sendo transformado através das ideias originais das crianças. Dessa forma, reconhecemos que elas têm lugar de fala e que são sujeitos da sua própria educação sem a necessidade de serem formadas para uma sociedade pré-concebida.

Portanto, temos um projeto que já existe, porém, que queremos ressignificar com a Filosofia. Essa ressignificação também ecoa na relação criança adulto dentro de uma lógica educacional. Simultaneamente, a investigação trouxe-nos outros aspectos importantes sobre as nossas próprias práticas de facilitação de diálogo filosófico que não tínhamos inicialmente previsto. As transformações que sofremos, enquanto investigadora, ao longo do trabalho nos trouxe à superfície algumas tensões que se espelham na escrita da dissertação. A ideia sobre dois modos de entender a Filosofia, uma que aspira à conversão da infância e outra que abre espaço para escutá-la (KOHAN, 2015a), fomenta essas tensões que emergiram ao logo do trabalho e espelham um fator relevante de todo este processo: uma efetiva alteração de nossos posicionamentos e, até, de nossas práticas a partir do encontro com distintos movimentos de pensamento. Assim, foi muito interessante perceber como na relação com as crianças também os adultos se transformam.

Para percorremos o caminho da nossa investigação dividimos este trabalho em 3 capítulos:

No capítulo 1, intitulado “O projeto Casinha de Bonecas”, pretende-se descrever o projeto “Casinha de Bonecas” antes do funcionamento da Comunidade de Investigação Filosófica nas rodas de diálogo, desde sua criação até os dias atuais. Queremos explorar a relevância que esse projeto tem para os estudantes da Escola Classe Ipê, mas também suas fragilidades e potencialidades. Justificamos também o porquê de escolhermos esse

projeto e fazemos um apanhado da relação que criaremos entre a “Casinha de Bonecas” e a Filosofia para Crianças.

O capítulo 2, com o título “Filosofia em Comunidade de Investigação”, dedica-se a explicar a proposta da Filosofia com Crianças a partir da abordagem filosófica e educativa da Comunidade de Investigação Filosófica, tendo como base a fundamentação teórica e metodológica apresentada pelos seus criadores.

No primeiro momento tecemos alguns comentários acerca da Filosofia e sua relação com a infância. Posteriormente, tendo como referência Matthew Lipman, apresentamos as origens de seu programa educativo de Filosofia para Crianças. Após, abordamos o pensamento multidimensional e suas modalidades. Discorreremos também sobre a Comunidade de Investigação Filosófica e o facilitador que são alicerces fundamentais para a Filosofia para Crianças e buscamos entender e refletir sobre o papel de cada um no âmbito desse programa educativo.

Tendo como base referenciais teóricos, manifestamos críticas acerca do programa de Matthew Lipman e refletimos, juntamente com autores relevantes, sobre outros caminhos para potencializarmos a Filosofia para Crianças.

No capítulo 3 abordaremos a “Casinha de Bonecas e a Filosofia para Crianças” no universo do projeto da “Casinhas de Bonecas”. Inicialmente explicaremos a nossa metodologia para trabalharmos a Filosofia para Crianças juntamente ao projeto e vamos refletir seguidamente no tocante aos enlaces e desenlaces dessa união. Assim, poderemos ver como a Comunidade de Investigação Filosófica irá impactar o projeto da Escola Classe Ipê e de que maneira essa Comunidade de Investigação se insere no projeto “Casinha de Bonecas” com nossas sessões filosóficas. Iremos desbravar as concepções e percepções das crianças durante a pesquisa e as reflexões que a Filosofia para Crianças pôde oportunizar através das sessões filosóficas para a nossa Comunidade de Investigação, sobre o projeto e não só. As mudanças que crianças farão no projeto da casinha serão enfatizadas nesse capítulo e faremos uma autocrítica de nossa prática enquanto adulta realizando sessões em Comunidade de Investigação.

Trataremos a escola como uma vivência do presente, onde as crianças exercitem a reflexão e o questionamento sobre o que lhes diz respeito, dando-lhes oportunidade para expressarem as suas vozes e ideias acerca da “Casinha de Bonecas”, escola, sociedade e mundo, sendo protagonistas em meio a vivência escolar e no mundo que habitam. Assim, ideias das crianças, não pensadas pelos adultos na concepção do projeto, virão à tona nesse capítulo ocasionando uma transformação na “Casinha de Bonecas”. As perguntas

que surgirão ao longo deste trabalho começarão a ser respondidas também nesse capítulo que visa mapear o percurso filosófico feito na investigação.

Por fim, as conclusões trarão um arremato de pensamentos acerca do trabalho realizado. Discorreremos sobre nossos objetivos e sobre o processo da pesquisa. Procuramos ligações entre os Capítulos I, II e III, assim como em toda a revisão bibliográfica que realizamos, a fim de tecermos as nossas reflexões acerca dos referenciais teóricos atrelados a pesquisa de campo realizada.

Ao nosso ver, a Filosofia para Crianças, mesmo com toda sua história, precisa ser cada vez mais difundida no mundo para que possa ser praticada em todos os ambientes onde as crianças se façam presentes. Afinal, Filosofia e infância se encaixam muito bem, tão bem que chegamos a pensar se a Filosofia não seria algo mais infantil do que adulto. Dessa forma, com essa pesquisa, buscamos contribuir na difusão da Filosofia para Crianças em um ambiente escolar onde as crianças poderão tomar posse dos seus devidos lugares como seres relevantes e atuantes nesse mundo.

## **Capítulo 1 – O projeto “Casinha de Bonecas”**

### **1.1 O que é o projeto “Casinha de Bonecas”?**

A Escola Classe Ipê, como já mencionamos, está localizada na Área Especial Granja do Ipê, Brasília/DF - Brasil, numa área de relevante interesse ecológico (ARIE). De acordo com a PP a escola foi construída em 1962 e atende hoje em média 400 estudantes em horário integral de 10h consecutivas na escola, distribuídos do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental. O turno integral, que iniciou na escola em 1986, tem como objetivo a melhoria qualitativa do ensino. Esse período adicional propicia maior tempo para a realização das tarefas escolares e melhores condições de aprendizagens, através do reforço escolar, oficinas e projetos voltados para seus interesses e necessidades, tornando prazerosa a permanência na escola. O público escolar é proveniente em sua maioria de famílias carentes, da região do Caub, Riacho Fundo II e alguns estudantes são filhos de condôminos e caseiros do Setor de Mansões Park Way. Grande parte dos pais dos estudantes é semialfabetizada, com instrução em nível de 1ª à 4ª série do antigo primário (essas séries contemplavam estudantes de 7 a 10 anos de idade) e também há ocorrência de analfabetos.

A referida escola realiza vários projetos diferenciados com os estudantes inclusive por ser uma escola integral. Dentre os projetos em desenvolvimento na Escola Classe Ipê, destaca-se o projeto “Casinha de Bonecas”, criado em 2016 para atender crianças da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. Hoje, o projeto atende apenas estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, pois as turmas de Educação Infantil passarão a não existir na escola a partir de 2021. Isso se deu devido à estratégia de matrícula que necessitava atender mais alunos de 1º ano na área onde a escola se localiza.

O projeto “Casinha de Bonecas” foi aprovado e incluído na Proposta Pedagógica da escola no mesmo ano em que foi idealizado. Está em funcionamento desde então e atende cerca de 220 crianças. O referido projeto acontece semanalmente para cada turma de 1º ano. A atividade tem duração de 1h 30 min e consiste na estruturação e organização de uma comunidade, tendo como parâmetro nossa sociedade atual. Nos diferentes espaços da “Casinha de Bonecas”, meninos e meninas assumem diversas profissões e papéis

sociais<sup>6</sup> para explorarem e experimentarem o mundo, problematizando determinadas convenções sociais.

Conforme a PP da referida escola, o projeto “Casinha de Bonecas” foi criado para propiciar a ampliação de experiências já construídas pelas crianças, mostrando a diversidade do meio social e natural, as diversas formas de explicar e representar o mundo e possibilitar o conhecimento e a construção de novas formas de pensar os eventos que a cercam. A “Casinha de Bonecas” funciona da seguinte maneira: “a escola possui uma construção de alvenaria que é uma casinha de boneca com mobília, brinquedos e acessórios, e também utiliza uma área descoberta à sombra de árvores. Esta atividade consiste na estruturação e organização de uma comunidade pelas crianças, tendo cada membro sua profissão e seu papel com suas responsabilidades para com o outro dentro da comunidade.” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2020, p.78).

Segundo a PP, a organização e estruturação dos espaços durante as vivências do projeto da escola acontecem simultaneamente, docentes e estudantes participam da arrumação já preconcebida (os membros da família começarão a organizar a rotina da casa, os policiais montam a delegacia, os médicos e enfermeiros arrumam o hospital, etc.) De acordo com suas profissões e atribuições, as crianças fazem a pequena cidade funcionar. No decorrer da atividade, o docente da turma observa o desempenho das crianças, as diferentes situações que surgem e, quando necessário, faz interferência, buscando levá-las à reflexão das atitudes. A cada semana, ao final das vivências que a “Casinha de Bonecas” oportuniza, é feita uma roda de diálogo onde as crianças e docente podem refletir em conjunto a partir dos momentos que o referido projeto oportunizou. Além disso, toda aprendizagem decorrida dessas vivências é reforçada dentro e fora de sala de aula com atividades lúdicas estruturadas que envolvam o projeto “Casinha de Bonecas”, como por exemplo, atividades de registro do projeto (desenhos, tentativas de escrita e leitura).

---

<sup>6</sup> Trabalhamos aqui com a perspectiva de Goffman (2009) onde papéis sociais são direitos e deveres ligados a uma determinada situação social.

### **1.1.1 O funcionamento do projeto**

Descrevemos abaixo cada etapa para a realização do projeto:

“1º) Regras de participação: Os alunos reúnem-se em círculo e as regras são construídas e lembradas por eles, intermediados pelo docente da turma.

2º) Escolha das profissões: Os estudantes fazem a escolha da sua profissão e papel social não repetindo a escolha da semana anterior, a fim de vivenciar todos os papéis sociais existentes nos projetos.

3º) Vestimentas e acessórios: os estudantes recebem coletes com a cor correspondente à tarefa. Cada local da comunidade tem um colete com uma cor escolhida previamente pelos estudantes. Os estudantes também recebem acessórios adequados à tarefa e profissões específicas.

4º) Montagem da cidade: Cada grupo responsável pelo seu setor irá montar o local que irá desempenhar a atividade. Exemplo: No mercado, os responsáveis organizarão as embalagens nas prateleiras, o balcão de atendimento e o caixa.

5º) Desenvolvimento da atividade: Cada estudante irá desempenhar o seu papel social, seguindo as regras e normas estabelecidas, é a vivência propriamente dita.

6º) Organização: Após o tempo estipulado para a atividade, os estudantes devem guardar todos os brinquedos, vestimentas e acessórios a fim de organizar o espaço.

7º) Momento de reflexão das atividades: Os estudantes reúnem-se em uma roda de diálogo onde cada um faz seus comentários e reflexões da atividade em geral com as interferências necessárias do docente.

8º) Atividades Pedagógicas em sala de aula: produção de textos coletivos, painéis, livros coletivos, desenhos, envolvendo as vivências do projeto. ” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2020, p.79 - 80).

## 1.2 Relevância da “Casinha de Bonecas”

Pensando a escola como um espaço de (re)construção do conhecimento, ela atua, além de um local de informações, como um local de reflexão, possibilitando o desenvolvimento de um pensamento crítico em professores e estudantes capazes de repensar e transformar suas atitudes cotidianas desde a infância. Segundo Saviani (1999), a escola é um espaço que necessita incentivar as mais diversas manifestações e expressões em relação ao que é aprendido e ao que é construído. Deve ser um espaço de incentivo e valorização de atividades pedagógicas diferenciadas que levem o estudante à prática social, com ênfase nas interações, no diálogo e nas trocas. A escola deve possibilitar a divulgação de diferentes saberes através das mais diversas interações e manifestações culturais.

Assim, a escola precisa de práticas pedagógicas diferenciadas. Ela deve ser um espaço de possibilidades educativas integradas, diversificadas e exploratórias, em seus variados espaços nos quais a criança seja ativa e se reconheça. Desta forma, destacamos a relevância do projeto “Casinha de Bonecas”, que se desenvolve na Escola Classe Ipê com seus estudantes.

O projeto da Escola Classe Ipê é uma experiência pedagógica ímpar. Outras experiências parecidas que já ocorreram, como a de Anísio Teixeira, mostram sua importância. O projeto que Anísio desenvolveu no primeiro centro de educação primária, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola-Parque que se localiza em Salvador/Brasil, foi um sucesso. (TEIXEIRA, 1969).

Conforme relata Éboli (1969, p.15-16), o referido projeto de Anísio não tratava apenas de tornar a escola uma comunidade, mas de levar as crianças a viverem coletivamente a sua nova vida escolar, vivenciando profissões e papéis sociais. Além disso, as crianças foram levadas a organizar a sua comunidade em sociedade, dotando-a de todas as suas instituições organizacionais e as do trabalho, comércio, recreação, arte e lazer, fazendo da escola uma cidade, com toda a sua complexa combinação urbana moderna.

A experiência de Anísio Teixeira e outras já realizadas corroboram para importância de investigar esse tipo de projeto de convivência social na escola. As crianças passam por experiências de construção da sociedade humana e também são levadas a

vivenciar a própria organização social de vida construindo e desconstruindo comportamentos e padrões impostos pela sociedade, assim como as concepções de si, do outro e do mundo.

Segundo a PP da Escola Classe Ipê o projeto “Casinha de Bonecas” auxilia na convivência das crianças sendo visíveis as mudanças de atitudes dos estudantes a partir das vivências do referido projeto. Ainda segundo a PP, “percebe-se a necessidade do diálogo onde havia a presença de agressões físicas, palavras como obrigado, por favor, com licença surgem no dia a dia da sala de aula, a necessidade de ser respeitado e de respeitar faz parte da convivência dos estudantes. As atitudes de desrespeito que surgem são questionadas e refletidas por toda a turma.” (p.80).

Conforme a PP da escola, os estudantes adquirem habilidades de aprendizagem, atenção, concentração, de forma lúdica e prazerosa. As vivências do projeto trazem a reflexão sobre atitudes do cotidiano, ajudando o educando a compreender seus próprios sentimentos, descobrindo-se e descobrindo o outro, com quem busca efetivamente conviver. Os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre vivências rotineiras trazendo à tona o dia a dia da sociedade. Os estudantes também refletem sobre suas perspectivas de si, do outro e do mundo que os cerca.

Ainda de acordo com a PP, notamos que os objetivos do projeto “Casinha de Bonecas” procuram incentivar nas crianças a autonomia, harmonia, a boa convivência social e a aprendizagem. Podemos conferir no anexo 1 os objetivos geral e específicos do projeto e observamos que eles são pautados em vários aspectos que englobam os estudantes desde o social até o trabalho de ensino aprendizagem passando pelas representações, perspectivas, escuta e formas de pensamento desses estudantes. Porém, mesmo com os benefícios que percebemos nos objetivos da “Casinha de Bonecas”, eles retratam uma lógica desenvolvimentista dos discursos educativos, onde se tem uma visão adultocêntrica das crianças. Tal visão categoriza a criança como um sujeito que ainda não é, que se caracteriza por uma falta estrutural em relação ao adulto e que, por isso, ainda será um sujeito social de direitos. (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007).

Segundo Santiago e Faria (2015) “o adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade.” (p.73) Com o objetivo de questionar a invisibilidade das crianças enquanto sujeitos históricos e de direitos,

refutamos a lógica desenvolvimentista dos discursos educativos que, por meio do adultocentrismo, faz com que o protagonismo infantil seja desconsiderado a fim de construir e legitimar um modelo já concebido de indivíduo e sociedade.

Contudo, com o intuito de enxergamos as potencialidades desse projeto, destacamos que, segundo declaração da PP, após o projeto “Casinha de Bonecas” as crianças não apresentam mais dificuldades em seguir regras sociais e a convivências entre elas está mais harmônica, situações de agressões diminuíram dando espaço para o diálogo. As crianças também passam a ter mais segurança, autonomia e inteligência emocional tendo respeito a si e ao outro. A inteligência emocional segundo Goleman (1996) é a ferramenta de adaptação social, entendida como a capacidade que o ser humano possui para lidar com conflitos cotidianos, ajudando-o a controlar suas angústias e a compreender seus próprios sentimentos e descobrindo-se no outro, com quem busca efetivamente conviver.

O Projeto “Casinha de Bonecas” propõe um trabalho baseado no respeito e no cuidado onde a relação com o outro é refletida e ressignificada. Isso nos remete a Ann Sharp (2004, p.126) quando a autora diz que o cuidado é um tipo de intencionalidade que se mostra no relacionamento com outras pessoas. Assim, se a criança tem um pensamento cuidadoso e a intenção de cuidar, ela não cuida só do outro, mas também cuida de si, valorizando a empatia e o bem coletivo. Ann Sharp (2004, p.121) ainda diz que Matthew Lipman aponta o pensamento que cuida como um fator importante na educação, para que as crianças possam viver uma vida com mais qualidade e fazer melhores juízos do mundo que as cercam. Ann Sharp cita a definição de Matthew Lipman do pensamento que cuida (*caring thinking*)<sup>7</sup>. Para Lipman (2003), o pensamento que cuida é normativo, empático, afetivo e ativo. Assim sendo, podemos entender o pensamento que cuida como um pensamento não egoísta que se preocupa com o outro e que procura soluções adequadas para diversas situações fazendo julgamentos coerentes.

---

<sup>7</sup> Outras traduções têm surgido para este conceito, sendo esta de responsabilidade da tradutora Juliana Merçon do texto de Ann Sharp “A outra dimensão do pensamento que cuida” que está presente na obra *Lugares da infância: Filosofia* (2004) organizado por W. O. Kohan. A tradução de *caring thinking* para *pensamento que cuida* não é a única tradução possível, pois a palavra *caring* traduzida para o português pode significar também: cuidar, cuidado, cuidadoso, atencioso, compreensivo, carinhoso, afetuoso. Por exemplo, a obra *Filosofia para Crianças em Debate* (1999) organizado por W. O. Kohan e B. Leal integra o texto “Alguns pressupostos filosóficos de Filosofia para Crianças”, de Matthew Lipman, onde a tradução da palavra *caring* é atencioso. (p. 74) Porém, a tradução *pensamento que cuida* do texto de Ann Sharp se encaixa bem a nossa proposta, pois optamos trabalhar com a palavra “cuidado” na perspectiva do seu significado englobar outras palavras como “carinho e “afeto” e por entendermos que o *pensamento que cuida*, cuida não só de si mas também do outro.

Ainda no âmbito do projeto “Casinha de Bonecas”, a PP cita as dimensões (emocional, intelectual e social) da criança, pois o projeto auxilia nesse aspecto proporcionando situações de cuidado, brincadeira e aprendizagem, que são orientados de forma conjunta em meio às vivências sociais que o projeto proporciona. A PP ainda fala da contribuição do projeto para o desenvolvimento das inteligências múltiplas (conceito trabalhado por Gardner) e das relações interpessoais.

Segundo Gardner (1995), existem oito tipos de inteligências que são as inteligências múltiplas. Ele propôs que a vida humana requer o desenvolvimento de vários tipos de inteligências, são elas: a Inteligência Linguística; a Inteligência Lógico-matemática; a Inteligência Espacial; a Inteligência Corporal-cenestésica; a Inteligência Musical; a Inteligência Interpessoal; a Inteligência Intrapessoal e a Inteligência Naturalista. Gardner (1995) defende que todas as pessoas possuem cada uma delas mesmo que um tipo seja mais desenvolvido em algumas pessoas do que em outras. Todas as oito inteligências são importantes para utilizarmos ao longo da vida.

Gardner (1995) ainda critica a educação escolar que tende a valorizar os dois primeiros tipos de inteligência: linguística e lógica matemática. Esta educação é totalmente inadequada para educar as crianças na plenitude do seu potencial. Ou seja, existe uma necessidade de mudança no paradigma educacional. O projeto “Casinha de Bonecas” procura incorporar essas ideias, pois auxilia e incentiva as inteligências múltiplas fugindo do ensino tradicional de uma sala de aula.

### **1.3 Porquê a Filosofia no projeto “Casinha de Bonecas”?**

Mesmo com os benefícios, já relatados, que o projeto “Casinha de Bonecas” proporciona aos estudantes da Escola Classe Ipê, resolvemos estudá-lo com vista a introduzir reestruturações no projeto de acordo com as perspectivas das crianças, oportunizando que elas sejam protagonistas dessa vivência. Enxergamos nesse projeto uma oportunidade de ir além e de, através dele, propiciarmos às crianças uma vivência filosófica. Uma oportunidade de desbravar a Filosofia e filosofar com as crianças, tendo a Filosofia como atividade do pensamento. Segundo Carvalho (2020) “filosofar em infância não significa comprometer a integridade da filosofia ou sequer o seu rigor. Mais do que isso, defendemos que não o fazer é perder a oportunidade de pensar o que seja a própria filosofia a partir da revitalização que dela fazem os indivíduos que, pela sua

curiosidade e abertura ao mundo, provavelmente mais se aproximam dos filósofos profissionais: as crianças.” (p.83) Aceitarmos que a Filosofia não se restringe a academia e que filosofar não se limita a uma prática de renomados filósofos, é o primeiro passo para filosofarmos com as crianças que também são sujeitos filosóficos.

O projeto “Casinha de Bonecas” nos oportuniza observar, investigar, refletir com as crianças e ouvi-las acerca das concepções que elas têm de mundo, de infância, de si, do outro, em meio a uma atividade imersa nas representações sociais onde podemos construir, desconstruir e recriar significados presentes na sociedade. Segundo Moscovici (1978, p.42-43), os significados e as representações sociais explicam e estudam os fenômenos que acontecem em nosso dia a dia através das interações sociais e construção de conhecimento. As representações sociais estão ligadas às simbologias sociais e às trocas simbólicas desenvolvidas nas relações interpessoais que, por sua vez, influenciam na construção do conhecimento compartilhado, a cultura.

Através de todas as vivências e pensamentos das crianças que esse projeto oportuniza, podemos fazer Filosofia com elas. A criança terá a possibilidade de se tornar ativa na comunidade que a cerca e no mundo que habita. Sair dos limites de uma sociedade ensinada e pré-concebida para uma sociedade de aprendizado constante e cuidado onde podemos criar, transformar e repensar inúmeros aspectos do cotidiano.

A “Casinha de Bonecas” proporciona às crianças a vivência de uma sociedade já existente, porém, que pode ser reformulada e recriada da maneira que preferirem. Esta vivência é uma brincadeira intencional que proporciona a possibilidade de criação e transformação. A brincadeira, segundo Borba (2007), assume importância fundamental como forma de participação social: “Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a resignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças. ” (p.12). Quando Borba fala na reelaboração da cultura pelas crianças, logo pensamos no poder de transformação que elas têm. Nesse contexto, a criança como membro da sociedade pode filosofar sobre o meio social e ainda provocar mudanças nessa sociedade a partir de uma brincadeira carregada de significados.

Agamben (2008, p.86-87) fala sobre brincadeira infantil e de como o jogo da criança suspende o tempo cronológico. O autor defende que um brinquedo, e pensamos também que uma brincadeira, carrega a temporalidade humana. O brinquedo/ jogo/ brincadeiras, são passadas de geração em geração e podem sofrer modificações com o

passar do tempo, mas mesmo assim estão além do tempo cronológico. Neles estão presentes a temporalidade humana, sua historicidade e sua cultura. Uma brincadeira se liga ao tempo “*Aion*... que indica a força vital, na medida em que esta é percebida, no ser vivo, como algo temporal, como algo que dura, ou seja, como essência temporalizante do vivente (...) quando Heraclito nos diz que *aion* é uma criança que joga, ele representa como jogo a essência temporalizante do vivente, a sua historicidade. ” (p.89) *Aion* entendido aqui como uma vivência da temporalidade, como tempo intensivo e ilimitado ao contrário de *Chrónos* que é o tempo limitado, cronológico, dividido em passado, presente e futuro. O ponto que mais nos chama atenção é que o brinquedo/brincadeira transforma antigos significados em significantes e vice-versa, ou seja, transforma o abstrato no concreto. Como se o brinquedo/brincadeira servisse de alimento para nossos pensamentos e percepções gerando uma ressignificação com o passar do tempo de nossas concepções e atitudes. O poder que a brincadeira tem de ultrapassar os limites do tempo e de transformar significados é uma das prerrogativas dessa pesquisa através do projeto “Casinha de Bonecas”.

No referido projeto, além de transcender a temporalidade e transformar significados brincando, as crianças têm a oportunidade de representarem a sociedade através das vivências fazendo interpretações, reflexões e transformando suas ações diante da realidade. O diferencial do projeto “Casinha de Bonecas” para outras vivências cotidianas é que ele pretende desenvolver a linguagem e a capacidade de pensar, questionar e ressignificar dentro de vertentes e contextos da própria realidade das crianças.

Ainda no projeto “Casinha de Bonecas”, é oferecida às crianças a liberdade de escolha da representação, dentro dos limites existentes no projeto. Percebemos que esses limites podem e devem ser rompidos pelas crianças, ou seja, elas devem se tornar efetivamente protagonistas dessa brincadeira intencional. O projeto já estruturado apresenta espaços, profissões, objetos predefinidos e dinâmicas previstas para o cumprimento das crianças. Porém, até que ponto a temporalidade de *Aíon*, que mencionamos acima, é compatível com uma brincadeira ou com um projeto em que tudo já esteja preparado de antemão? Será possível antecipar tudo o que ocorrerá no tempo do brincar? E que mudanças as crianças fariam nesses pontos já estabelecidos no projeto? A “Casinha de Bonecas” pode proporcionar às crianças condições de elaborarem novas perspectivas e promoverem transformações no próprio projeto e nos ambientes que as cercam, de quebrarem com certos modos preparados e previsíveis de vivenciar a escola.

Além disso, muitas vezes, as crianças praticam ações estereotipadas, em relação à vários papéis sociais assumidos. Nesse sentido, a roda de diálogo, realizada ao final das vivências, entre as crianças, seus pares e o próprio docente, é importante para promover pensamentos críticos e novos olhares acerca da realidade existente. A roda de diálogo consiste em um momento onde as crianças, junto ao docente, reúnem-se em uma roda para que, de maneira dialógica, possam manifestar suas ideias, concepções, indagações acerca das vivências do projeto “Casinha de Bonecas”. As crianças tecem comentários sobre seus papéis, os papéis dos colegas e sobre a dinâmica em si. Por meio da cooperação dialógica tecida entre os participantes podemos refletir e ressignificar pensamentos, ações e condutas. É um momento de escuta da criança, porém, uma escuta limitada pois, as ideias originais das crianças não são exploradas em todo seu potencial e para ressignificar pensamentos, ações e condutas os diálogos tendem a ser diálogos moralistas onde adultos ditam o que seria certo ou errado sempre procurando respostas e soluções para os problemas apresentados.

Com a Comunidade de Investigação Filosófica queremos ressignificar a própria roda de diálogo potencializando-a através da Filosofia. As crianças poderão participar de um diálogo reflexivo, que explore seus raciocínios e pensamentos originais e que vá além de concepções previamente denominadas como certas ou erradas. Na Comunidade de Investigação as crianças passarão a pensar reflexivamente acerca da dinâmica que a “Casinha de Bonecas” proporciona e em todos os questionamentos oriundos dessa vivência. A pergunta é valiosa, em vez de sempre procurarmos respostas passaremos a valorizar o ato de perguntar e de investigar sobre o que nos interessa. Será um diálogo mais aprofundado onde poderemos questionar e reflexionar inúmeros aspectos com a presença de um facilitador que estimulará o processo de investigação filosófica.

Outro ponto que vale ressaltar na “Casinha de Bonecas” é o fortalecimento da imaginação. O imaginário que permeia as vivências do projeto, que inclusive refletem a realidade, é uma atividade que pode estimular os processos criativos e imaginativos da criança. Quanto mais a criança interage, ouve, vê, fala e vivencia experiências, mais chances ela tem de enriquecer esses processos. Na “Casinha de Bonecas” as crianças imaginam e interpretam experiências que foram compartilhadas com elas de diversas formas, potencializando ainda mais a imaginação e criatividade.

As crianças têm a necessidade de criar e imaginar. Elas não querem apenas situações preconcebidas sem a própria participação. As crianças querem e precisam participar ativamente do que lhes interessa, elas têm sede disso. Assim, no projeto,

podemos notar que as crianças têm espaço para imaginar e exercer sua criatividade. Elas criam as regras de convivência, escolhem as profissões que irão exercer, montam os espaços da maneira que acham mais conveniente, têm espaço para expressar sua voz na roda de diálogo e durante a própria vivência do projeto criam situações e brincadeiras de acordo com sua imaginação. Entretanto, mesmo com essas aberturas ainda percebemos o projeto fechado em certos pontos pois, como já citado anteriormente, apresenta espaços, profissões, objetos predefinidos e dinâmicas previstas. Diante disso, enxergamos potencial para que o projeto “Casinha de Bonecas” se aprimore fazendo com que a criança seja participante ativa em todos os aspectos. Parece que os adultos perderam a habilidade de imaginar e esqueceram que as crianças têm enorme capacidade para isso deixando inclusive de promover oportunidades onde as crianças possam exercer livremente sua imaginação. Essa capacidade de imaginar dentro de vivências significativas traz um senso crítico, pois acontece reflexão, dilema, questionamentos e entendimento da realidade. É a construção do eu com subsídios seguros, respeitosos e livres.

Por fim, nossa principal justificativa do “por que” escolhemos o projeto “Casinha de Bonecas” para ser *locus* de estudo dessa pesquisa é o fato de descobrir coisas acerca do projeto “Casinha de Bonecas” que não foram pensadas pelos adultos quando o projeto foi criado. Que ideias e que novidades poderão surgir no pensamento das crianças? As crianças têm muito a dizer, ouvi-las e fazer com que se apropriem do espaço do projeto é fundamental para que nós adultos possamos sair do nosso lugar cômodo e limitado. Assim, poderemos pesquisar “com as crianças” e não “as crianças”, para que elas possam se tornar investigadoras e em comunidade possam refletir acerca das representações que fazem do projeto, da escola e, em geral, do mundo onde gostariam de viver. Teremos a oportunidade de construir e conceber com as crianças novos espaços no projeto e novas maneiras de enxergar e interpretar as vivências que ele proporciona.

#### **1.4 A relação do projeto “Casinha de Bonecas” com a Filosofia**

Como já mencionado, o projeto “Casinha de Bonecas” oportuniza as crianças momentos de reflexão a partir da roda de diálogo que se realiza sempre após as vivências do projeto.

Nesse contexto, no campo da Filosofia para Crianças, pretendemos inserir a Comunidade de Investigação Filosófica no âmbito no projeto “Casinha de Bonecas”

realizando sessões filosóficas no momento da roda de diálogo. Essas sessões filosóficas em comunidade darão vida a Comunidade de Investigação Filosófica que, segundo Sharp (2004), constitui-se por um grupo de crianças investigadoras de questões problemáticas comuns e que lhes dizem diretamente respeito. Através dessa investigação filosófica em comunidade, surgem ideias, reflexões, discussões, mudanças de opinião, questionamento e ressignificação. Esses conceitos filosóficos que embasam esse trabalho serão detalhados com ênfase no segundo capítulo onde explicaremos a proposta da Filosofia para Crianças, programa concebido Matthew Lipman e outros colaboradores do IAPC (LIPMAN, SHARP, OSCANYAN, 2001), a partir da abordagem filosófica e educativa da Comunidade de Investigação Filosófica (SHARP, 1987). E tendo como base esta fundamentação teórica e metodológica veremos de que maneira essa Comunidade se insere no projeto “Casinha de Bonecas” da Escola Classe Ipê.

Com a realização do projeto “Casinha de Bonecas” temos a proposta de concepção de espaço público e uma coconstrução da sociedade onde as crianças podem criar e transformar um mundo segundo suas percepções e não apenas limitadas a um mundo já feito e formatado pela visão dos adultos. Essas transformações podem resultar das reflexões e diálogos provenientes da Comunidade de Investigação Filosófica introduzida no âmbito do projeto da “Casinha de Bonecas”, onde as crianças terão oportunidade de expressarem as suas vozes e de, a partir delas, refletirem.

A este propósito, Kohan (2015a) afirma que: “como conhecimento verdadeiro do bom e do belo, a filosofia aspira à conversão da infância; como forma de vida questionadora, ela abre um espaço de interrogação para escutar a infância.” (p.336). A nossa abordagem inscreve-se nesta segunda linha, recusando a conversão ou formatação das crianças para determinados modelos de vida social (previamente decididos pelos adultos). Pelo contrário, defendemos que, na abordagem da Comunidade de Investigação Filosófica, as crianças aprendem a se ouvir, ouvir às outras crianças, a questionar as suposições subjacentes, a dar exemplos e contraexemplos, a pedir razões, a formular perguntas. O resultado destes processos são discussões de conceitos onde as crianças se tornam conscientes daquilo a que chamamos diálogo filosófico, construindo posições próprias sobre os assuntos em discussão.

O projeto “Casinha de Bonecas”, em alguns aspectos, se enquadra na proposta de formatação das crianças para determinados modelos. Com a Filosofia, abriremos espaços, antes fechados, para recusar essa formatação e escutar a infância. Portanto, a citação de Kohan (2015a) acima abarca dois momentos do projeto “Casinha de Bonecas”: a origem

do projeto onde considera-se a escola como parte formadora das crianças, como se as crianças fossem incompletas e precisassem de uma formação e outro momento que é a reformulação do projeto pelas crianças onde abre-se o espaço para questionamentos e escuta efetiva, espaço este que será ocupado pelas crianças, recusando a ideia de conversão da infância.

Buscamos com a Comunidade de Investigação Filosófica criar um espaço dialógico de troca de ideias, reflexões em conjunto que resultem em uma possível transformação na estrutura do projeto “Casinha de Bonecas”. Cassidy (2017) diz que Schertz reconhece “o lugar das crianças como membros da sociedade, como participantes do mundo que atuam nesse mundo. Ela prossegue propondo uma sociedade deliberativa para todos, que exige a verificação e reavaliação das ideias. O espaço dialógico necessário para tal sociedade não se limita aos 'adultos'; encontros filosóficos como os propostos devem ser abertos a todos.” (p.489) Justamente esse espaço dialógico que queremos criar com as crianças no âmbito do projeto “Casinha de Bonecas”, e fazer com que elas tomem posse de seus lugares como membros atuantes desse mundo, pois “a ideia de “crescimento” exige que as crianças sejam posicionadas por outros – adultos – que acabam por negar a sua agência e falham em permitir que elas possam ser ativas no mundo que habitam”. (CASSIDY, 2017, p.481)

“Filosofar é inverter a ordem que, de tão habituados, já nem questionamos” (CARVALHO, 2020, p.231). Partindo do entendimento de que filosofar também é questionar, tomamos como ponto de partida as seguintes indagações que surgiram a partir da experiência com o projeto “Casinha de Bonecas”: que influências sociais são refletidas na interação das crianças durante a vivência do projeto? O que elas trazem consigo sobre a percepção de mundo? Como as crianças percebem e constroem o mundo? Quais as concepções de si, do outro e de infância? Quais conceitos as crianças têm pré-formados? Quais significados sociais podem ser negociados durante a vivência do projeto? Como as crianças se enxergam na sociedade? Partindo desses questionamentos, busca-se observar, investigar e promover reflexões sobre a experiência do projeto “Casinha de Bonecas” assim como, principalmente, ouvir as crianças com a escuta sensível para que elas possam participar verdadeiramente nos ambientes que as rodeiam enquanto interlocutoras válidas.

Após as vivências de diferentes momentos no espaço físico do projeto, o caminho a ser percorrido durante as Comunidades de Investigação Filosófica é uma surpresa, visto que cada criança terá oportunidade e espaço para dialogar sobre sua perspectiva da atividade realizada, não só sobre o papel que desempenhou, mas também sobre os papéis

das outras crianças. Neste momento podemos oportunizar a Comunidade de Investigação Filosófica nas rodas de diálogo e, com isso, possíveis transformações no projeto Casinha de Bonecas. Segundo Kennedy (2004) “o *locus* pedagógico da Comunidade de Investigação Filosófica é o grupo como um todo, que é entendida como potencialmente autorreguladora por meio de um processo de dialética e contínua transformação. O papel do facilitador é atuar, entre outras coisas, a partir da “posição de ignorância” socrática como uma ponte entre conceitos e argumentos e como um gatilho para a transformação do sistema conceitual.” (p.744)

Assim sendo, o facilitador é a pessoa que, dentro da Comunidade de Investigação Filosófica, tem o objetivo de promover, através do diálogo<sup>8</sup>, o pensamento autônomo e crítico dos participantes atuando com a “posição de ignorância” socrática, onde Sócrates parte da premissa de “nada saber” (no sentido de não possuir um conhecimento completo) provocando, assim, a aprendizagem.

Dentro da Comunidade de Investigação que se formará através do projeto “Casinha de Bonecas” temos o objetivo de praticarmos a Filosofia. Lipman acredita que a investigação filosófica não deve ser confundida com uma técnica de argumentação e que, para se chegar a um mundo razoável e democrático, devemos praticar a Filosofia. A Comunidade de Investigação Filosófica abrange exatamente a Filosofia como algo praticado, de valorizar o não saber e do buscar o conhecimento através dos pensamentos e do diálogo visando inclusive, uma transformação de conceitos e práticas.

Com as vivências da “Casinha de Bonecas” as crianças podem filosofar expressando aquilo que as sensibilizou, que gerou dúvidas e aquilo que despertou curiosidade e que as fez pensar. As crianças têm uma especial inclinação para a curiosidade, indagações e questionamentos e, assim, filosofar com elas é um processo de grandes descobertas. “Que as crianças pensam de forma tão natural quanto falam ou respiram – disso eu não tinha dúvida. Mas como ajudá-las a pensar bem?”. (LIPMAN, 2001, p.5).

Pensar bem para Lipman tem pilar na autonomia e no senso crítico. “A filosofia para crianças é um programa que procura essencialmente, estimular as crianças e jovens a pensar bem, a ter um pensamento bem estruturado, isto é, aprender procedimentos que

---

<sup>8</sup> “Desde Sócrates, o diálogo tem sido considerado como o método de ensinar filosofia por excelência. Possivelmente esta consideração é ainda sustentável nos dias de hoje, uma vez que o diálogo é, sem dúvida, um método ativo.” (Campomanes, 1984, p.71)

os ajudem a pensar, cada vez mais, de maneira crítica, reflexiva, criativa e autônoma.” (DINIS, 2011, p.14).

Sendo as crianças pensadoras naturais, as sessões em Comunidade de Investigação Filosófica que iremos realizar serão momentos onde poderemos mudar direções de pensamentos frequentes, abrir a porta para ideias e novos pensamentos, deixar fluir inquietações e dar espaço às vozes das crianças que por muitas vezes se mantiveram ocultas. Mesmo seguindo a linha da Comunidade de Investigação Filosófica, não trabalharemos exatamente com o programa de Lipman. Utilizaremos a noção da Comunidade de Investigação Filosófica mas não o currículo do programa que sugere, por exemplo, o trabalho com as novelas filosóficas que vamos citar adiante. Lipman propunha que as crianças pensassem de uma forma que promovesse competências específicas de pensamento mas queremos focar aqui no pensamento original das crianças. As influências de Lipman em nossas Comunidades de Investigação se dá na valorização do diálogo, no incentivo a investigação, na presença de um facilitador incentivando a investigação filosófica em uma comunidade que valoriza o questionamento e o pensamento crítico e reflexivo.

Focando na criança, na infância, nas concepções e representações de si, do outro, do projeto e do mundo, faremos com que venham à tona todas as reflexões que nos permitirão atingir os objetivos da pesquisa. Por isso é de suma importância realizar sessões filosóficas após as vivências semanais do projeto, a cada semana, novas vivências, novas reflexões, inclusive, partir daquelas que já tenhamos feito. As próprias crianças irão apreciar as situações já ocorridas para que possa haver reflexões e discussões das observações realizadas. Discussões essas por meio das leituras dialógicas nas quais as crianças reconhecerão suas práticas e as práticas dos colegas. Assim, poderemos refletir, construir e desconstruir ideias, evoluir e ressignificar o pensamento, enfim, poderemos filosofar.

Essas sessões realizadas após as vivências do projeto serão as designadas Comunidades de Investigação Filosófica. Trabalhar em Comunidade de Investigação Filosófica requer pensar reflexivamente de maneira coletiva com perseverança na exploração de questões importantes e problemáticas relevantes para o grupo, levando em consideração “procedimentos” filosóficos. Esses “procedimentos” passam a ser pensados a partir do processo onde as crianças: “dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões e opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi

afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias.” (LIPMAN, 2008a, p. 31)

Todo esse processo será inovador nas rodas de diálogo que já aconteciam no projeto “Casinha de Bonecas”, pois o diálogo será potencializado através da Filosofia onde as crianças passarão a pensar no processo como um todo e desenvolverão a sensibilidade de perceber a problemática e a capacidade de raciocínio. Será um diálogo mais aprofundado e reflexivo onde existirá um facilitador fomentando todo o processo de investigação filosófica. Assim, a roda de diálogo passará de um momento de diálogo para uma verdadeira Comunidade de Investigação Filosófica explorando as potencialidades possíveis.

## Capítulo 2- Filosofia em Comunidade de Investigação

### 2.1 Gênese filosófica

É de conhecimento geral que a Filosofia, tal como a entendemos na cultura ocidental, surgiu na Grécia há muitos anos atrás a partir de uma necessidade de explicar o mundo de maneira racional. Acerca disso, Lipman nos diz: “Aparentemente, a filosofia foi em seu começo encorpada com aforismos, poesia, diálogo e drama. Mas essa multiplicidade de veículos filosóficos teve vida curta e a filosofia tornou-se aquilo que, de modo geral, permaneceu: uma disciplina acadêmica, cujo acesso foi limitado aos estudantes das universidades. Na maioria dos casos, espera-se que tais estudantes aprendam filosofia ao invés de fazê-la.” (1990, p.27)

Como mera “disciplina acadêmica com acesso limitado”, a Filosofia se restringe a academia. Porém, segundo Lipman (1990), nos últimos séculos passam a haver sinais de aplicabilidade prática da filosofia que os acadêmicos nem imaginavam. Contudo, Lipman nos explica que aplicar a Filosofia e fazer Filosofia são coisas diferentes: “Aplicar filosofia e fazer filosofia não são o mesmo. O modelo de fazer filosofia é a grande figura solitária de Sócrates, para quem a filosofia não era uma aquisição, nem uma profissão, mas sim um modo de vida. O que Sócrates personaliza não é o saber filosofia ou aplicá-la, e sim praticá-la. Sócrates desafia-nos a reconhecer que a filosofia é, enquanto um fazer-se, enquanto um modo de vida, algo a que qualquer um de nós se pode dedicar.” (2002, p.32)

Como vimos, Lipman nos passa a ideia da Filosofia como algo praticado. Pensamos que praticando a Filosofia refletiremos sobre o mundo, a sociedade e o papel do ser humano nesse universo, além de questionarmos aspectos da nossa existência. Mas será que realmente qualquer um de nós pode praticar a Filosofia? Muitas pessoas consideram que a racionalidade, entendida como característica que está de acordo com a razão, só pode ser encontrada no mundo adulto, colocando assim as crianças como incapazes de praticar Filosofia. Mas será que essa noção de racionalidade não seria uma noção adulta? Assim, as crianças estariam sempre em desvantagem, mesmo considerando seus modos legítimos de pensar sendo categorizadas com base numa determinada ideia de racionalidade. Independente dos adultos, as crianças têm sua própria maneira de

compreender o mundo, através de suas experiências, lógicas e pensamentos. Haynes e Murriss defendem que não há motivos para desconsiderar o modo de pensar das crianças que seria mais animístico. “O filosofar animista lúdico não é um forma imatura e subdesenvolvida de investigação que precisa progredir para mais racional, abstrata e argumentação sofisticada.” (HAYNES e MURRIS, 2019, p.9). Portanto, é importante questionarmos essa ideia adultista de racionalidade e considerarmos outras maneiras válidas de pensar sobre o mundo.

Como podemos perceber, a infância tem um histórico de desvalorização perante a Filosofia. Para tentar explicar esse fato, Lipman, à luz da *República* de Platão, relata: “Uma razão, portanto, para separar as crianças da filosofia é protegê-la, pois se for concedido às crianças fazer filosofia, ela parecerá indigna dos adultos. Outra razão é a proteção das crianças: a dialética irá subvertê-las, corrompê-las, infectá-las com a desordem. Essas razões, deve-se presumir, foram tomadas como conclusivas desde que Platão as escreveu, e sua autoridade foi invocada para desencorajar as iniciativas educacionais que poderiam ter dado as crianças o acesso a filosofia mais cedo.” (1990, p.29-30)

Kohan (2015a) refere que uma passagem em *Górgias* de Platão fala sobre a desvalorização da infância associada a uma crítica à Filosofia. Nessa passagem de *Górgias*, Cálicles “pede a Sócrates para parar de agir como uma criança e distanciar-se da filosofia para dedicar-se a questões mais importantes. Cálicles afirma que a filosofia corrompe os homens quando estes permanecem muito tempo nela e que isso os torna inexperientes para a vida pública na *pólis*. ” (p.336). Nessa visão, entendemos que os que filosofam, como Sócrates, não têm experiência agindo de forma inapropriada no que diz respeito a assuntos públicos e privados, comportando-se como crianças. Assim, Sócrates é considerado por Cálicles ridículo e infantil no que diz respeito à *pólis*. Notamos aqui um tom pejorativo quando se fala que Sócrates é ridículo e infantil. Mas porque ser infantil é visto como algo negativo e qual a ligação da infância, educação e da Filosofia nesse enquadramento?

Kohan (2015a, p.336), no contexto de Sócrates e Platão, nos apresenta duas políticas da educação da infância em nome da Filosofia: uma que formata a criança para uma sociedade pré-definida por adultos, onde elas são moldadas para determinados papéis sociais já traçados; e outra que abre espaço para questionamentos e escuta da infância,

fazendo com que a criança seja sujeito da sua própria educação<sup>9</sup>. Nessa segunda proposta, que vai de acordo com nossa linha de pesquisa, a Filosofia oportuniza, no contexto educacional, espaço para a voz da infância e acredita nas crianças como sujeitos filosóficos. Sendo assim, não entendemos as crianças como informes e incompletas como se lhes faltasse algo e com a necessidade de ganhar a forma de uma sociedade já definida. Queremos abordar uma outra proposta educacional que enxergue as crianças em todo o seu potencial, parando de subestimá-las e desconstruindo a educação formadora que as limita. Defendemos a ideia de oportunizar espaço para a voz ativa das crianças como uma possibilidade de que elas sejam protagonistas da própria educação. “Desta forma, a infância não é educada, mas educa.” (KOHAN, 2015a, p. 341)

Nessa circunstância, em defesa da ideia de que as crianças também são sujeitos filosóficos, Lipman cria o programa inovador de Filosofia para Crianças

## 2.2 A Filosofia para Crianças

Matthew Lipman foi um filósofo norte americano reconhecido como fundador do programa Filosofia para Crianças. Lipman nasceu em 1923 e concluiu sua graduação em Filosofia aos 25 anos. Fez doutorado, também em Filosofia, na *University Columbia* (Universidade de Columbia) em Nova York. Nessa mesma universidade teve sua experiência como professor onde ministrava aulas de Lógica. Com essa experiência, Lipman se deparou com a dificuldade de raciocínio dos estudantes e com a falta de competências para questionamentos e argumentações.

Além disso, na década de 1960, Lipman estava insatisfeito com o sistema educacional norte americano que continha características da educação tradicional que, segundo Marques (2009), obedece ao que Lipman denomina como um *paradigma educacional padrão*. “No paradigma educacional padrão, os que sabem transmitem os conhecimentos aos que não sabem... são os professores que possuem o conhecimento que será repassado aos alunos.” (MARQUES, 2009, p. 87-88). Isso nos remete ao conceito de educação bancária discutida por Paulo Freire. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que

---

<sup>9</sup> Vide capítulo 1.

a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 1970, p. 33.)<sup>10</sup>

Esse paradigma educacional a que Lipman se refere se baseia na transmissão de conhecimento, autoridade do professor e absorção de um conhecimento pronto por parte dos estudantes, tal qual a educação bancária que Paulo Freire critica, onde parte-se do pressuposto que o estudante nada sabe e o professor é o detentor do saber, criando, assim, uma relação vertical entre ambos.

Lipman acusa, inclusive, este modelo educacional de ser o responsável pela situação social em que o mundo se encontrava. “Se lamentamos nossos líderes e nossos eleitores por serem egoístas e não esclarecidos, devemos nos lembrar que eles são produtos de nosso sistema educacional. Se protestamos, como um fator atenuante, que eles são também produtos de lares e famílias, devemos lembrar que os pais e avós dessas famílias são igualmente produtos do mesmíssimo processo de educação. Como educadores, temos uma enorme responsabilidade pela irracionalidade da população mundial” (LIPMAN, 1990, p. 33)

Contribuindo para o pensamento das crianças e utilizando-se da discussão filosófica para aprimorá-lo, Lipman realiza suas primeiras experiências com a Filosofia para Crianças. Foi ainda trabalhando na Universidade de Columbia, em Nova York, que Lipman realizou as suas primeiras experiências de ensino de Filosofia para Crianças. Ele teve influência das ideias de alguns autores como as de Lev Vygotsky, Ludwig Wittgenstein, Max Werber, Chales Pierce, Emile Durkheim, ente outros. Não podemos esquecer da influência de John Dewey cuja contribuição, nas suas próprias palavras, “minimiza a de todos os outros, sobretudo devido as suas colocações em filosofia da educação.” (LIPMAN, 1990, p. 20).

As obras de Dewey foram fundamentais para que Lipman tivesse um crescente interesse para relacionar Filosofia e crianças. John Dewey é um filósofo pragmatista e, de acordo com Filipa Igrejas, “o conceito de pragmatismo – baseado no princípio de que o significado, ou sentido, de uma ideia reside nas consequências práticas que ela implica – foi criado em 1878 por Charles Sanders Peirce, professor de John Dewey. O princípio

---

<sup>10</sup> A ligação entre Lipman e Freire já foi trabalhada em várias bibliografias como, por exemplo, *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*, de Walter Kohan, onde o autor traz textos que relacionam de forma direta as ideias de Paulo Freire com as ideias e trabalho do filósofo Matthew Lipman. Não nos dedicaremos ao tema, pois extrapola o âmbito temático de nossa dissertação.

fundamental do pragmatismo consiste na relação intrínseca entre o pensamento e a ação e, portanto, numa articulação entre a teoria e a prática. ” (IGREJAS, 2020, p.33)

O pragmatismo reflete-se de maneira explícita na visão educacional de Dewey que concilia a teoria e prática na aprendizagem. O ensino com a prática cotidiana enfatiza a experiência como um processo contínuo para a criação dos saberes. Levando em consideração que a educação se dá por intermédio de nossas experiências e que ela serve também para reconstruirmos permanentemente essas experiências que constroem o conhecimento, destacamos que, para Dewey, a “escola tem de transformar-se num meio de experiências reais ou num lugar de vida real, e não um espaço artificial, separado e isolado da sua própria vida e da sociedade em que está inserida” (SCHIMDT, 2009, p. 149). Assim, na nossa dissertação pretendemos enquadrar o projeto “Casinha de Bonecas” de acordo com essa perspectiva educativa de Dewey, já que o projeto proporciona experiências reais presentes na sociedade em que as crianças estão inseridas.

Quando se fala da importância da experiência para a educação, é preciso ter uma ideia mais ampla: “está subordinada à premissa democrática que fundamenta a própria filosofia social desse pensador e caracteriza a educação como reconstrução contínua da experiência” (SCHIMDT, 2009, p.145) Não podemos viver sem passar por constantes experiências, pois a própria vida é o resultado da soma de experiências acumuladas ao longo de nossa existência. Dewey (1967, p. 7) defende a educação como uma experiência de processo social, não é como uma preparação para vida e sim a própria vida. Ele afirma: “Eu acredito que educação, então, é um processo de viver e não uma preparação para viver no futuro. Eu acredito que a escola tem que representar a vida presente e ela continua na casa, no bairro, ou no playground.” (DEWEY, 1897, p. 7).

Os conceitos de democracia, educação e Filosofia explorados por Dewey são fundamentais para entendermos seu pensamento. Em uma pequena exposição queremos citar minimamente esses conceitos e a relação entre eles e nos questionamos qual a influência que tiveram no embasamento do programa de Filosofia para Crianças. Dewey (1979, p.93) entende a democracia como uma experiência conjunta e mútua, onde os grupos sociais buscam aperfeiçoamento de suas práticas tendo a articulação de diferentes interesses e ideias, isso vai além de uma forma de governo. Ainda segundo Dewey (1979, p.106), atrelado a essa sociedade democrática, deve existir uma educação que proporcione aos estudantes um interesse nas dinâmicas sociais e hábitos que visam não a desordem social, mas sim a evolução para melhorias. Essa educação deve fomentar a reorganização e reconstrução da experiência dos indivíduos para que haja uma transformação na

experiência da própria vida social. Para isso, o pensamento reflexivo das ações é fundamental, pois refletir sobre a ação e a consequência dessa ação desenvolve a habilidade dos estudantes de conduzirem de modo reflexivo suas experiências de vida.

Nesse contexto, o pensamento reflexivo está intrínseco à Filosofia, conectando pensamento e experiência no processo de ensino aprendizagem. A educação e a Filosofia caminham juntas para a transformação e ressignificação da experiência. Levando em consideração essa aprendizagem como algo infinito, estamos sempre aprofundando nossas experiências. Assim, democracia, educação e Filosofia se interconectam de uma forma dependente e inseparável, já que para embasar uma sociedade democrática ordenada precisamos de uma educação transformadora que, por sua vez, precisa de pensamentos reflexivos para se firmar. O exercício desse pensamento reflexivo, segundo Dewey (1979, p.358), pode ser feito por qualquer pessoa sensível a novas percepções, fazendo ligações entre elas de maneira responsável e tendo, assim, uma atitude filosófica. Portanto, a Filosofia não se restringe apenas a grandes pensadores. Dessa maneira, reafirmamos que qualquer indivíduo, inclusive as crianças, são aptas a filosofar, basta ter a disponibilidade e a oportunidade para o fazer.

Embasado nas ideias deweyanas e em outras percepções, Lipman foi fundamentando seu projeto de Filosofia para Crianças. Segundo Silveira (1988) o trabalho de Lipman chamou a atenção no meio acadêmico e, assim, foi convidado a dar aulas na Universidade de Montclair (Nova Jersey) em 1972. Lá, o filósofo teve a oportunidade de continuar com a sua inovadora proposta educacional e conheceu a sua principal colaboradora, Ann Margareth Sharp, também doutora em Filosofia da educação.

Silveira (1988) ainda afirma que Lipman teve duas motivações para criar o programa de Filosofia para Crianças: uma de natureza pedagógico-cognitiva relacionada com sua preocupação diante da dificuldade de raciocínio que os estudantes apresentavam e a outra, de natureza político-social, ligada ao comportamento rebelde da juventude na década de 1960. Vale também lembrar da insatisfação de Lipman com o sistema educacional vigente.

Para o pensamento filosófico atingir o público jovem, Lipman cria sua primeira novela<sup>11</sup> filosófica com o título de *Harry Stottlemeier's Discovery*, que foi traduzida para

---

<sup>11</sup> A tradução de “philosophical novel” para a língua portuguesa pode ser novela ou romance filosófico, dependendo do tradutor. Há quem use novelas e/ou romances para se referir ao material didático produzido por Lipman. Optamos aqui pela tradução de novela por acreditar que esse gênero representa melhor essas narrativas.

o português, no Brasil, como *A descoberta de Ari dos Teles*, indicada para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, com personagens infantis, empenhados em desenvolver um diálogo filosófico sobre suas inquietações. Essa novela foi publicada em 1974 e mais tarde incorporou o projeto curricular da Filosofia para Crianças.

Elias (2005, p.14) diz que as novelas filosóficas nos impulsionam a exercícios de discussão. Elas discorrem sobre as várias áreas da Filosofia como lógica, ética e linguagem e são escritas em forma de narrativa apresentando temas filosóficos através das falas e situações vividas pelos personagens, situações essas que as crianças possam se identificar. Os personagens das novelas são investigadores-crianças que debatem questões significativas do seu cotidiano, assim, as novelas levam a investigação para sala de aula por meio desses debates. Dessa forma, influenciam as crianças para que sejam investigadoras em sala de aula.

Constatamos na entrevista que Lipman concedeu à F. Moryión, publicada na revista *Haser* em 2011, que após a escrita da primeira novela filosófica, Lipman e Sharp consideram também escrever um manual de acompanhamento para o professor que servisse como auxílio para conceitos filosóficos e mediação do diálogo. Favorecendo, assim, a aplicação da Filosofia em sala de aula e fazendo com que os estudantes iniciem a investigação filosófica. Nessa entrevista Lipman diz: “Quanto ao manual do professor que acompanha *Harry*, a forma como foi organizado estabeleceu o padrão que os outros manuais seguiriam. (...) Abordamos as ideias sequencialmente, escrevendo cerca de um parágrafo para cada ideia com o intuito de torná-la acessível aos professores.” (p.192)

A implementação do programa de Filosofia para Crianças foi avançando e com a inspiração de filósofos e dos conceitos filosóficos construídos em toda a história, novas novelas e manuais foram escritos por Lipman e seus colaboradores como por exemplo *Rebeca, Issao e Guga, Pimpa, Luisa*, entre outros. Acerca das novelas, Sharp nos diz: “não são utilizados os nomes reais dos filósofos, mas suas ideias, palavras e pontos de vista são apresentados na fala de personagens crianças. São as crianças das histórias que dizem aquilo que Aristóteles, Tomás, Spinoza, Marx, Dewey ou Freire têm colocado. É como se os filósofos tivessem uma longa conversação, mesmo que tenham morrido há muito tempo atrás.” (SHARP, 1998, p.18)

Mesmo com o avanço do programa de Filosofia para Crianças, o reconhecimento da união entre Filosofia e crianças sofreu oposições de algumas instituições educativas. Lipman (1995a) acredita que a teoria desenvolvimentista de Jean Piaget, psicólogo importante do século XX, contribuiu para a resistência à ideia de levar a Filosofia para

escola. A teoria de Piaget defende o desenvolvimento das crianças por estágios, subestimando, assim, sua capacidade de pensar de maneira autônoma em certas “etapas” do dito processo de desenvolvimento. Lipman critica as teorias desenvolvimentistas que colocam a infância como período preparatório para o futuro. Frequentemente essas teorias “assumem que a infância é um preparo para a maioridade e deve ser vista apenas como um meio para um fim, ou como uma condição incompleta movendo-se em direção da completude.” (LIPMAN, 1990, p. 219)

Contudo, mesmo com essa crítica, a primeira novela criada por Lipman foi *A descoberta de Ari dos Teles* indicada para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, como já mencionado anteriormente. Será que essa proposta inicial focada para crianças de 11 e 12 anos não coaduna com a ideia de Piaget que defende que a capacidade plena do raciocínio é atingida apenas no início da adolescência?

Dito isso, será que existe alguma semelhança entre o ideal pedagógico de Lipman e a concepção piagetiana? Segundo Bechi (2015) existem adversidades entre essas duas teorias, porém levando em consideração suas ideias podemos encontrar alguns pontos em comum entre Piaget e Lipman como os conceitos de escola e aluno ativo assim como o conceito de interação. Bechi (2015 p. 119) esclarece que, assim como Lipman, Piaget critica a transmissão de conhecimento no método tradicional de educação, defendendo que a escola deve incentivar a investigação sendo uma escola ativa. E que os alunos devem ser intelectualmente ativos indo ao encontro de Lipman que diz ser indispensável que os alunos participem ativamente das aulas. O autor ainda afirma que “apesar das divergências entre Lipman e Piaget sobre quando as crianças começam a raciocinar, há um ponto em comum entre os dois pesquisadores. Para ambos, o desenvolvimento cognitivo depende, necessariamente, da interação entre organismo e o meio.” (BECHI, 2015, p.118)

Apesar das oposições enfrentadas por instituições, Lipman propõe o programa de Filosofia para Crianças como uma nova prática educativa, principalmente nas escolas, e uma metodologia que promova tal prática que é a Comunidade de Investigação Filosófica, que será explicitada mais adiante. Martins (2010, p.38) nos relata que várias experiências foram sendo realizadas com o programa envolvendo cada vez mais pessoas e que, assim, surgiu a necessidade de capacitação para os interessados. Dito isso, em 1974, Lipman e Sharp fundam o IAPC – *Institute for Advancement of Philosophy for Children* (Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças) no qual o principal objetivo era organizar a propagação do programa Filosofia para Crianças em vários países.

Segundo Martins (2010), depois de institucionalizada, a Filosofia para Crianças, foi muito mais fácil defender e difundir o programa. Com várias ações promissoras dos colaboradores, a ideia da união entre Filosofia e crianças foi se tornando mais aceita e mais defendida, levando a abertura do *International Council for Philosophical Inquiry With Children* (Conselho Internacional para Investigação Filosófica com Crianças) – ICPIC em 1985. Os membros desse Conselho discutem os problemas que implicam na aplicação do programa nos diferentes países em que se faz presente, desde a capacitação dos interessados até a tradução das novelas para diferentes línguas e culturas. Além disso, segundo Igrejas (2020), o ICPIC foi criado “com o objetivo de promover o diálogo e o encontro internacional entre investigadores da prática de filosofia com crianças e tem vindo nas últimas décadas fortalecer internacionalmente o movimento (...) o ICPIC não se dedica à divulgação do programa do IAPC, representando hoje em dia o organismo internacional responsável pela maior divulgação da filosofia para crianças enquanto área e movimento.” (p.65)

Conforme Martins (2010), no Brasil, o programa de Filosofia para Crianças foi trazido por Catherine Young Silva e a primeira prática com o programa aconteceu em 1984 com um grupo de crianças que se reunia no Instituto Yazigi em São Paulo. Porém, para o programa ser de fato implementado no Brasil era necessário mais pessoas interessadas para desenvolvê-lo. Diante disso, Catherine e colaboradores fundaram o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), em 1985, centro este que se tornou representante da Filosofia para Crianças no Brasil na época. Com o passar dos anos, outros centros foram surgindo em paralelo a esse e o interesse pela Filosofia para Crianças no país foi crescendo gradativamente. Importantes universidades como Universidade Católica de São Paulo, Universidade Católica do Paraná, Universidade do Passo Fundo e a Universidade de Brasília, começaram a abordar e promover discussões em torno desse assunto.

Conforme Kohan (1999), em junho de 1988 ocorreu o terceiro encontro do ICPIC no Brasil. Um grupo de visitantes se reuniu com as pessoas que iniciavam a Filosofia para Crianças em Maringá - Paraná. Com o passar dos anos, o grupo foi crescendo e em 1999 o nono encontro do ICPIC ocorreu novamente no Brasil, em Brasília, capital do país, e reuniu cerca de 1000 educadores originários de 30 países diferentes e de todas as partes do Brasil. Esse encontro foi organizado na Universidade de Brasília onde foram apresentados 150 trabalhos.

Kohan (1999) ainda nos diz que o fato de o encontro ter acontecido em uma universidade pública foi uma excelente oportunidade para mostrar ao mundo o interesse que o Brasil tem na Filosofia para Crianças. Também para evidenciar o projeto de extensão “Filosofia na Escola” desenvolvido na Universidade de Brasília que pesquisou fundamentos e métodos de práticas da Filosofia com crianças e professores nas escolas públicas da cidade. Com esse encontro, se concretizou um polo de trabalho filosófico em Brasília sendo que já existia um em Cuiabá.

Juntamente com o encontro do ICPIC, também ocorreu o Congresso Internacional de Filosofia para Crianças que reuniu diversas propostas e concepções sobre o trabalho educativo com a Filosofia. Para debater essas concepções foram organizadas mesas redondas que tiveram como convidados pessoas com muita trajetória na área de Filosofia para Crianças como Ann Sharp, David Kennedy, Laurance Splitter e brasileiros com sólida trajetória acadêmica como Samuel Scolnivoc, filósofo da educação, Moacir Gadotti, Diretor do Instituto Paulo Freire, e Olgária Mato, também filósofa da educação.

O livro *Filosofia para Crianças em debate* de 1999, organizado por Walter Omar Kohan e Bernardina Leal, reuniu os trabalhos apresentados e debatidos nesse congresso, unificando em uma só obra valiosas contribuições para essa área. Porém, mesmo com todo esse aparato é sabido que no Brasil a Filosofia para Crianças, enquanto área de movimento, ainda precisa ser mais difundida para que atinja mais crianças principalmente no âmbito escolar.

### **2.2.1 O pensamento multidimensional**

Para Lipman (2003), ensinar a ter um pensamento multidimensional significa demandar um conjunto de esforços intencionais, que busca incentivar as crianças e jovens a exercer um pensamento reflexivo, crítico, criativo e cuidadoso. Este pensamento é conceitualmente rico, organizado e investigativo. Segundo Ann Sharp (2004), Matthew Lipman diz que esse pensamento é importante na educação para que as crianças façam melhores julgamentos do mundo que as cercam.

Essas modalidades de pensamento (crítico, criativo e cuidadoso) são, para Lipman, importantes no contexto de uma sociedade voltada para investigação. Lipman (1995a) coloca a seguinte pergunta: o que constitui o ato de pensar? (p.13) E responde que “pensar é fazer associações e pensar criativamente é fazer associações novas e diferentes.”

(p.140) Lipman considera o pensar uma função natural do ser humano que pode e deve ser aprimorada pois existem maneiras de pensar e uma pode ser melhor que outra na construção de pensamentos mais confiáveis.

Lipman ainda afirma que “pensar é o processo de descobrir ou fazer associações e disjunções. O termo genérico para associações e disjunções é relacionamentos. Considerando que o significado de um complexo se encontra no relacionamento que este tem com outros complexos, cada relacionamento, quando descoberto ou inventado, é um significado, e grandes ordens ou sistemas de relacionamentos constituem grandes corpos de significados.” (LIPMAN, 1995a, p.33)

Com isso notamos que pensar é um processo de descobrir relações da realidade e representá-las nos nossos conscientes explorando seus sentidos e significados. Levando em consideração a complexidade da realidade, temos que estar atentos para acompanharmos a profundidade de suas relações. Podemos também criar novos sentidos e significados para realidade criando novas relações. O processo de pensar deve ser constituído com rigor, já que esses significados e sentidos que emergem das relações reais interferem diretamente em nossas vidas visto que essas fazem parte da realidade.

Com esse processo de pensamento rigoroso, profundo, contextualizado, autocorretivo que busca as várias relações possíveis diante de uma situação, que procura enxergar o todo e ter a capacidade de fazer juízos conscientes, chegamos ao pensamento multidimensional que é crítico, criativo e cuidadoso, ou seja, um bom pensamento.

Lipman (1995a) acredita na naturalidade do pensamento das crianças e objetivava que elas pensassem bem. O pensar bem para Lipman está associado a autonomia e senso crítico<sup>12</sup>. Para sabermos se uma pessoa está a pensar bem, alguns critérios são estabelecidos de acordo com uma moral normativa que nos mostra como devemos pensar para pensar bem.

O pensar bem “seria um pensamento habilidoso, que faz um uso correto das dimensões crítica, criativa e cuidativa que estruturam o pensamento reflexivo, mas também que conjuga equilibradamente estas três dimensões.” (IGREJAS, 2020, p.123). Em outras palavras, estamos aqui a falar do pensamento multidimensional que já citamos acima. No decorrer de seus escritos Lipman utilizou nomenclaturas diferentes para se referir a essa mesma ideia. Segundo Marques (2020, p.55), em alguns momentos Lipman utilizou a expressão pensamento de ordem superior, em outros, pensamento complexo,

---

<sup>12</sup> Vide capítulo 1.

depois abordou essa mesma ideia como pensamento multidimensional ou apenas pensar bem.

Essas mudanças de nomenclatura demonstram que ideias podem ser alteradas, Lipman recebeu críticas a nomenclatura de pensamento de ordem superior e parece reconhecer limitações nesse conceito procurando reformular sua proposta. Usando posteriormente a expressão pensamento multidimensional questionamos se o conceito não continua mesmo assim preso a pressupostos hierarquizadores do pensamento. A ideia de nomenclaturas diferentes para representar o pensamento que faz uso das três dimensões mencionadas por Igrejas, pode ser uma tentativa de acolhimento maior para essa concepção que Lipman traz de pensamento. Quiçá, essas mudanças de nomenclatura trazem até uma clareza para compreendermos com mais precisão o que Lipman quer dizer com essa ideia de pensamento.

No que diz respeito ao pensamento de ordem superior ou multidimensional, que já apontamos que é crítico, criativo e cuidadoso, Lipman aborda primeiramente as dimensões crítica e criativa do pensamento e menciona posteriormente o pensamento cuidadoso na segunda edição de *Thinking in Education* (2003) criando assim, a “trindade do pensamento.” (p.201)

Abaixo, dois quadros com características indispensáveis para identificar o pensamento crítico e criativo que foram mencionados primeiramente por Lipman (1995b, p.39):

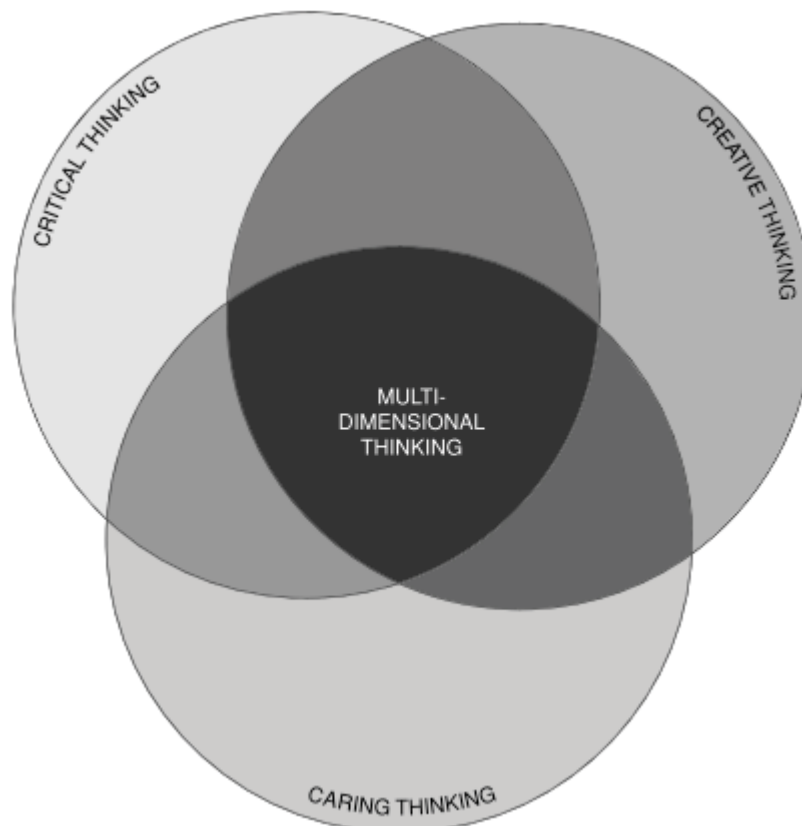
#### Pensamento crítico

1. Regido por critérios singulares (por exemplo, verdade, consistência)
2. Propício para a fabricação de julgamentos, mas principalmente orientado para o método
3. Correção automática (falibilística)
4. Sensível ao contexto (flexível)

#### Pensamento criativo

1. Sensível a vários critérios (por exemplo, Um vs. Muitos; Permanência vs. Mudança)
2. Propício para a tomada de decisões, mas principalmente orientado para resultados
3. Autotranscendente (dialético)
4. Regido pelo contexto (holístico)

Agora, a figura a seguir nos mostra a fusão dos três pensamentos (crítico, criativo e cuidadoso) a “trindade” que resulta no pensamento multidimensional:



Pensamento Multidimensional

Figura 3<sup>13</sup>

Essas duas formas de representação gráfica usadas por Lipman para se referir às duas expressões de pensamento (ordem superior e multidimensional), sugerem esquematicamente as suas ideias para pensar a diferença entre os dois termos apresentados. Nos remetendo a primeira nomenclatura, a tabela é claramente dualista e estanque já os círculos da figura 3 que representam a nomenclatura de pensamento multidimensional apresenta movimento circular e sobreposição entre os conceitos, sendo mais complexo do que a primeira representação gráfica.

Mesmo com o fato de as dimensões do pensamento multidimensional (crítica, criativa e cuidadosa) serem indissociáveis, vamos explorar cada uma delas separadamente.

---

<sup>13</sup> LIPMAN, M. *Thinking in Education*. Cambridge University Press. New York. 2003, p.200

### 2.2.2 O pensamento crítico

Segundo Marques (2007 p.65), a partir do momento que o pensamento é identificado como parte essencial da atividade educativa, passa-se a defender não só o ensinar a pensar, mas ensinar a pensar criticamente. Desenvolver o senso crítico nos estudantes é fundamental para questionamentos, ações e transformações. Também para não serem vítimas fáceis de autoritarismo ou de qualquer tipo de manipulação pois, com o pensamento crítico, se cria uma proteção para essas situações. Em uma de suas obras Lipman (2003, p.17-18) o define como um pensar que é autocorretivo e orientado por critérios conduzindo ao julgamento.

Para pensar criticamente e fazer bons juízos é necessário utilizar critérios que são normas ou princípios utilizados para fazer julgamentos. Segundo Lipman (1995a) os critérios são padrões, regras, leis, costumes, direções, convenções, normas, princípios, ideias, propósitos, metas, descobertas, provas, etc. Esses critérios são contemplados por habilidades de pensamentos. O pensamento crítico é habilidoso e o julgamento que se faz tem a necessidade de ser contextualizado e sujeitado a autocorreção. Segundo Marques (2007), as habilidades de pensamento são aquelas condições que, se desenvolvidas adequadamente, auxiliam as pessoas a pensar bem, isto é, a produzir pensamentos que representam adequadamente a realidade e ser indicativos ou orientadores mais seguros do agir humano. As habilidades são divididas em quatro grupos: Habilidades de Investigação, Habilidades de Raciocínio, Habilidades de Formação de Conceitos e Habilidades de Tradução.

Investigação é busca, saber buscar soluções, saber observar bem, formular questões, hipóteses, buscar comprovações. A habilidade de raciocínio consiste em produzir bons juízos, estabelecer relações entre ideias, tirar conclusões. Já a habilidade de formação de conceitos abrange explicar, sintetizar, reconstituir conceitos, buscar significados, definir. Por fim, a habilidade de tradução requer interpretar, parafrasear, analisar.

De maneira resumida essas são algumas habilidades de pensamento. Não é algo simples, é complexo e requer exercício e aprimoramento. Para Lipman, as habilidades estão interligadas entre si. Elas não são estanques: formam um sistema de funcionamento que, quanto mais seguro e melhor funciona, mais se desenvolve.

O pensamento crítico tem como função dotar a pessoa a pensar essencialmente de forma crítica. A crítica é um componente fundamental do pensamento. Lipman quer levar

as crianças a pensarem sobre o seu próprio pensamento, sendo assim agentes de auto avaliação. Esse pensamento auxilia as crianças a descobrirem profundamente os possíveis erros, enganos e falácias. Como já citamos e podemos observar no quadro acima, o pensamento crítico produz juízos, utiliza critérios, é autocorretivo e sensível ao contexto.

Segundo Dinis (2011, p.41), o bom julgamento ou juízo também tem que ser aplicado na prática, não basta apenas possuir o conhecimento. E para fazê-lo precisamos utilizar critérios, bons princípios que servem para julgar. Importante também não julgar só o que o outro diz, mais também o que eu digo. Meditar ou refletir de forma crítica sobre o pensamento é desenvolver uma metacognição. O processo metacognitivo conduz a descoberta dos limites do pensamento e a análise do pensamento conduz a atitude autocorretiva. Acerca disso Lipman nos diz que “o ato metacognitivo é o que torna possível a autocorreção. Uma coisa é os atos mentais e as habilidades de raciocínio e de investigação estarem dirigidos ao mundo e outra coisa e estarem dirigidos a si mesmos. (...) Sempre que um ato mental é o sujeito de outro, este último é metacognitivo. Assim, fazemos inferências sobre as inferências de outras pessoas e das nossas próprias interferências.” (LIPMAN, 1990, p.43). Quanto a sensibilidade ao contexto, é de suma importância dar atenção as circunstâncias que ocorre o fato pois, isso pode ser determinante para o bom julgamento.

O pensamento crítico é um tipo de pensamento que envolve a compreensão global do significado e do contexto, ele abrange o questionamento, não como um ceticismo, mas como uma investigação a fim de chegar a uma compreensão. “Não há pensamento crítico sem o mínimo de julgamento criativo” (LIPMAN, 1995a, p. 39), pois é preciso criatividade para se realizar novas críticas. Em suma, o pensamento crítico é fundamental para um processo educativo de qualidade fomentando as crianças a pensar por si e chegarem a conclusões.

### **2.2.3 O pensamento criativo**

Como podemos observar no quadro apresentado acima, o pensamento criativo é sensível aos critérios, baseia a tomada de decisões, é autotranscendente e regido pelo contexto. O pensamento criativo tem como objetivo, ir além, transcender, alcançar o melhor, não sendo necessariamente guiado pelos critérios mas sensível a eles. Lipman (2003, p.60) diz que a criatividade é o princípio orientador das práticas que são sensíveis

ao contexto e que considera significativos os resultados dos procedimentos de construção válida. O pensamento criativo é um tipo de pensamento que valoriza a concepção e não a réplica de uma informação obtida, isto é, a autenticidade. Possui como base o pensamento estético e não existe sem o mínimo de julgamento crítico.

Os pensamentos crítico e criativo se interconectam entre si, pois não há pensamento crítico sem um julgamento criativo e vice-versa. O pensamento multidimensional requer tanto um pensamento racional quanto criativo e assim eles não só se somam mas se multiplicam no processo de investigação. Conforme Lipman (1995a, p.103) podemos citar competências da criatividade como originalidade, liberdade, inventabilidade que são fundamentais para o pensar bem pois, esse pensar não se baseia apenas na lógica e análises sem um suporte de hipóteses criadoras, o pensamento também precisa de liberdade e o pensamento criativo nos traz a possibilidade de um pensamento mais ilimitado.

#### **2.2.4 O pensamento cuidadoso**

Como citamos anteriormente, o pensamento cuidadoso foi mencionado por Lipman apenas na segunda edição de *Thinking in Education*, em 2003. O pensamento cuidadoso (pensamento que cuida)<sup>14</sup> é um pensamento afetivo, de cuidado e emoção. Lipman, com a intenção de ligar o intelectual e afetivo, incorpora o pensamento cuidadoso ao pensamento multidimensional.

O pensamento cuidadoso se preocupa em ser atencioso. Como já citamos no capítulo anterior, esse pensamento para Lipman é empático, afetivo e ativo e o autor lista uma série de atos mentais para essas categorias. Os atos mentais, como resultantes do pensar, abrangem desempenhos mentais como escolher, decidir, supor, imaginar, reconhecer, lembrar, comparar e associar. Para Lipman (2003), envolver as crianças em leituras de textos literários com personagens interessantes é uma das melhores maneiras de fortalecê-las para desempenharem atos mentais. De acordo com a definição de Lipman, podemos perceber que o pensamento cuidadoso é aquele que se preocupa com o outro, um pensamento ético, com julgamentos adequados e que procura soluções assertivas.

---

<sup>14</sup> Vide capítulo 1.

O pensamento cuidadoso envolve criticidade e criatividade ao considerar o outro, mediante a imaginação, e também o embasamento de seus critérios. Ele é constituído pela curadoria, pela empatia na participação imaginativa na experiência dos outros. A ética também constitui esse pensamento já que leva em consideração tudo o que for vivenciado como bom e certo de acordo com seus critérios.

Lipman enfatiza a necessidade do pensamento cuidadoso na “trindade do pensamento” multidimensional quando diz que “o pensamento crítico e criativo, sozinhos, não são o bastante. É preciso acrescentar uma dimensão de valores. Devemos perfurar nosso caminho até o fundo, até encontrar a fonte de todos os valores e incorporar essa fonte ao nosso pensamento. O pensamento e as emoções não são necessariamente opostos entre si. A preocupação, por exemplo, é tanto uma forma de pensamento quanto uma forma de emoção. Se podemos pensar criticamente criativamente, podemos também pensar preocupadamente.” (LIPMAN, 1997, p.145-146)

Ann Sharp (2004, p.122) aborda a temática do pensamento cuidadoso através de uma ótica mais aprofundada. Ela explica que este pensamento vai além dos critérios propostos por Matthew Lipman. Para Sharp o cuidado é parte do nosso ser, parte do que nos torna humano. Ann Sharp cita a ideia de Heidegger (2004, pag. 124) que nos diz que o cuidado é o agir humano e o julgar. Se não cuidamos de nada perdemos o sentido de nós mesmos. Heidegger pensa no cuidado como fenômeno básico da existência humana. O cuidado para Heidegger é uma característica ontológica, ou seja, algo de existência prática analisando o sujeito em si na sua complexidade, uma estrutura inerente e não aprendida. O cuidado para ele constitui a pessoa humana.

A autora também aponta outro posicionamento de Heidegger que diz que o cuidado é consciência, exemplo: cuidamos de nossa saúde porque temos consciência de que somos finitos. O cuidado reúne nosso amor e nossa vontade. Eu cuido, logo, tenho que agir, que julgar e tenho que pensar na situação.

Quando se fala do pensamento cuidadoso é importante falar sobre a criança e o processo pedagógico e sobre o ambiente para cultivar esse tipo de pensamento, ou seja, o espaço democrático da sala de aula sendo usado por uma Comunidade de Investigação. Segundo Morehouse (2019, p.202), para Sharp a Comunidade de Investigação é o lugar ideal para se praticar o pensamento cuidadoso, pois na comunidade as crianças criam relações de confiança umas com as outras, colocando seu próprio ego dentro de uma perspectiva do outro. Isso ajuda as crianças a desenvolverem hábitos de comunicação, empatia, compaixão e compreensão.

Morehouse (2019) ainda diz que, para Sharp, o cuidar é um tipo de intencionalidade que se mostra no relacionamento com outras pessoas. E também é uma capacidade que pode crescer e se desenvolver. A Comunidade de Investigação auxilia na criação de pessoas que cuidam de outras. Esse compromisso pessoal e educacional com o crescimento de pessoas atenciosas é a outra dimensão do pensamento cuidadoso.

### **2.3 Refletindo criticamente o pensamento de ordem superior**

Reflexionando o pensamento de ordem superior, que foi tratado por Lipman posteriormente como pensamento multidimensional, queremos refletir junto com outros autores uma perspectiva diferente da de Lipman sobre esse pensamento.

Em desencontro ao pensamento de ordem superior estaria o pensamento de ordem inferior que conforme Lipman (1995b) “identificamos bom pensamento como pensamento de ordem superior, distinto do pensamento de ordem inferior. Por pensamento de ordem inferior entendemos um pensamento que é acrítico, não criativo, mecânico, irresponsável e assim por diante. Portanto, o pensamento de ordem superior representa apenas as características opostas: é crítico, criativo, animado, responsável, etc.” (p.39)

Portanto, um pensamento de ordem inferior é acrítico, não profundo, um pensamento do cotidiano não investigativo. A Filosofia estimula o pensamento de ordem superior aprimorando o pensamento de ordem inferior para que ele chegue a sua superioridade. Dito isso, quem não tem o contato com a Filosofia está condenado ao pensamento de ordem inferior? Igrejas (2020) afirma: “Este ponto de vista pressupõe uma noção de pensamento organizado hierarquicamente: por um lado, está o pensamento de ordem inferior, que é um pensamento pouco habilidoso, isto é, que não faz um uso correto das suas competências e, por outro lado, está o pensamento de ordem superior, que é um pensamento que faz um uso excelente das suas competências.” (p.123)

Igrejas (2020, p.76) ainda nos traz a perspectiva de Kohan acerca desse assunto que engloba três questões importantes a respeito do pensamento na ideia lipmaniana: o pensamento como habilidade, a hierarquia do pensar (superior e inferior) e a moralização do pensar. Para alcançar a habilidade do pensamento filosófico é preciso pôr em prática a forma de se pensar bem nos levando a questionar o pensar mal. Essa hierarquia do pensamento é excludente. Uma vez que só alcança o bom pensamento os estudantes com

acesso a prática de investigação filosófica e estudantes que não tem acesso ao programa de Filosofia para Crianças, por exemplo, teriam um pensamento inferior. Para se chegar a um bom pensamento seria necessário seguir critérios estabelecidos de acordo com uma moral normativa. Mas esses critérios estão corretos? Só os realizando poderemos pensar bem?

Kohan reforça: “Há um pensar de ordem superior que a prática da Filosofia na escola permitirá alcançar. Há um pensar coloquial, ordinário, de baixa ordem, do qual haverá que livrar-se. Esta concepção leva consigo implicações políticas de atração duvidosa para o filosofar. Instaura a desigualdade na base do pensar.” (KOHAN, 2004, p.121)

Essa afirmação de Kohan sobre a instauração de desigualdade na base do pensar é relevante e intrigante. Mesmo em defesa de que qualquer um pode ter acesso à Filosofia, fica restrito apenas a quem tem acesso a ela para chegar a um nível superior de pensamento. Um grupo seletivo dita o que é pensar bem e como chegar a esse pensamento. Questionar e problematizar essas ideias é importante e também faz parte de um processo investigativo e filosófico. Assim, pôr em questionamento o programa de Filosofia para Crianças e não o considerar um programa acabado, o torna ainda mais eficaz pois estará sempre em movimento. “A política da filosofia deve ser ela mesma filosófica.” (KOHAN, 2000, p.83)

A importância do programa de Filosofia para Crianças e da Comunidade de Investigação Filosófica e sua intenção de unir, infância, educação e Filosofia é legítimo e inquestionável. O que queremos salientar é que as normativas do programa devem sempre ser questionadas.

## **2.4 Entendendo a Comunidade de Investigação Filosófica**

Para cultivarmos não só o pensamento cuidadoso, mas também o criativo e crítico, nos conectando a Filosofia, Lipman, Sharp e os seus colaboradores do IAPC propuseram a Comunidade de Investigação Filosófica (SHARP, 1987, KENNEDY, 2020). Primeiramente temos que enfatizar que a Comunidade de Investigação Filosófica é o núcleo do projeto inicial de Filosofia para Crianças, pois essa comunidade é o agente dinamizador educativo e é através da educação que visa desenvolver essa Filosofia. Segundo Lipman (2003), a comunidade se faz em um conjunto de pessoas que utilizam

procedimentos filosóficos para discutir questões baseadas em seus interesses. Um grande diferencial é desenvolver a investigação e não apresentar soluções já feitas como ainda acontece em várias práticas educacionais.

Em uma Comunidade de Investigação Filosófica as crianças são as investigadoras de problemas contextualizados e relevantes a elas. Não se forma uma comunidade para uma simples conversa e, sim, para um diálogo enriquecedor onde há troca, autocorreção, aprendizagem, investigação, etc. O interessante é que uma ideia surge através de outra, as crianças são encorajadas a falar e o respeito a opiniões diferentes é trabalhado. Assim, visões alternativas para o problema tratado vão emergindo. Isto é relevante pelo fato de as crianças serem as protagonistas da Comunidade de Investigação e por terem a oportunidade de refletir e desenvolver pensamento através das ideias de outras crianças. Dessa forma, o trabalho em grupo é mais valorizado, o espírito de cooperação se faz presente e as crianças se tornam investigadoras cooperativas.

Esse processo investigativo é ilimitado, visto que parte de uma questão sobre um determinado conhecimento e desenrola-se reconstruindo novos conhecimentos que também estão sujeitos a novos questionamentos e assim sucessivamente. É um processo infinito e de fato a produção de novos conhecimentos não deve ter um fim.

Nessa perspectiva, Lipman propõe uma educação que fomente o pensamento reflexivo, em que professores e estudantes participam da Comunidade de Investigação para investigarem em conjunto de uma maneira dialógica. “Para surgir investigação deve haver alguma suspeita de que tudo não esteja bem, algum reconhecimento que uma determinada situação contém dificuldades preocupantes e de que é de alguma forma problemática. Deve haver uma investigação autocorretiva que toma todas as considerações em conta e constrói hipóteses alternativas como caminhos através dos quais o problema pode ser resolvido.” (LIPMAN, 2003, p.94)

A comunidade pode e deve ter inúmeros questionamentos, perguntas e inquietações são muito bem-vindas para que possamos ter o estímulo para investigar. No decorrer do diálogo os momentos de tensões, discordâncias e concordâncias são muitos ricos. Essa troca só potencializa o diálogo e o pensamento multidimensional onde os participantes da comunidade desenvolverão habilidades para um pensar mais aprimorado.

O objetivo final de uma investigação não é necessariamente encontrar respostas ou solucionar os problemas sobre os quais discute até porque, se isso acontecer, essa conclusão final a que a comunidade chegou nunca será inquestionável. Dessa forma, coadunamos com David Kennedy (2000) que ressalta o valor do caminho percorrido na

Comunidade de Investigação e preferimos dizer que o objetivo de uma comunidade é o processo de investigação em si e não seu produto final.

Kennedy (2020, p.105) nos apresenta as cinco dimensões estruturais da Comunidade de Investigação. Essas dimensões são inerentes umas às outras, mas as separando podemos entendê-las melhor. Kennedy as define como gesto, linguagem, mente, amor e interesse. O autor designa-as de diferentes comunidades, pois cada uma delas é a expressão de um processo comunicativo. Kennedy ainda nos diz que não se pode interpretar uma Comunidade de Investigação baseada em outra, cada uma tem suas dinâmicas e especificidades.

A comunidade do gesto mostra que antes mesmo de partirmos para linguagem já estamos nos comunicando e fazendo sentido uns para os outros com nossos movimentos corporais. A comunidade da linguagem é apresentada tendo primazia dentro de uma Comunidade de Investigação com o ato de falar com as palavras. A comunidade da mente é aquela que opera as ideias e os pensamentos. A comunidade do amor representa nosso relacionamento com os outros dentro da comunidade e defende a ideia do pensamento também em relação com outros pensamentos. Por fim, a comunidade do interesse se caracteriza pelo interesse de cada indivíduo em si e na própria comunidade. Antes mesmo de ser uma comunidade de signos naturais e intencionais, a Comunidade de Investigação é comunicativa, um terreno de intersubjetividade dinâmica, em que essas cinco comunidades estão presentes em uma só.

Já a estrutura proposta por Lipman (2003) para se trabalhar em Comunidade de Investigação segue os seguintes passos: estímulo inicial comum, enumeração das questões levantadas a partir do estímulo, escolher a questão que irá guiar o diálogo, o diálogo filosófico, síntese e avaliação final da sessão. Porém, essa não é a única maneira de guiar uma sessão em comunidade.<sup>15</sup> Dessa forma, defendemos que os caminhos para desenvolvermos a Filosofia para Crianças e a Comunidade de Investigação Filosófica devem ser ampliados e sempre repensados pois o processo também deve ser filosófico e dialógico. O conceito de Comunidade de Investigação Filosófica é um conceito em construção.

---

<sup>15</sup> Essa afirmação é referência para outras leituras. Para conhecer outras linhas de trabalho, recomendamos as obras: K. MURRIS; J. HAYNES, *Literacies Literature and Learning*, 2018; K. MURRIS; J. HAYNES, *Storywise Thinking through stories*, 2000; K. MURRIS; J. HAYNES, *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*, 2008 que trabalham com a literatura infantil em Comunidade de Investigação.

Além disso, como mencionado anteriormente, Lipman cria as novelas filosóficas para alcançar crianças e jovens. Essas narrativas se tornam o estímulo para a investigação. São válidas, mas não indispensáveis. Ao nosso ver, é importante questionarmos a necessidade de alguns procedimentos do programa de Filosofia para Crianças. O uso das novelas, por exemplo, se torna dispensável quando o estímulo parte do contexto social e interesse do grupo pois, provavelmente haverá discussão suficiente em torno da temática escolhida.

Com relação ao conceito em construção de Comunidade de Investigação Filosófica, Vieira (2019) nos traz três conceitos distintos sobre o que seria a Comunidade de Investigação. Para Ann Sharp a Comunidade de Investigação filosófica é uma comunidade de relacionamento interpessoal, em que as pessoas falam, ouvem e dialogam de maneira imparcial em busca de construir a verdade num processo de autocorreção. Kennedy repensa esse conceito e defende a ideia de várias comunidades de investigação que mostram variadas expressões de comunicação. A comunidade da linguagem seria a que se aproxima do modelo de Lipman, mas existem a comunidade do gesto, e do amor, como citamos acima que expandem as dimensões do diálogo com o corpo e afetividade.

A autora ainda expõe o conceito “círculo do pensar” de Giuseppe Ferraro que entende que quando estamos em comunidade o ideal é estarmos em círculo para que todos possam se ver e se escutar, um círculo onde se pratica a Filosofia. Para Vieira, esses três conceitos apresentados reforçam a ideia de como a Comunidade de Investigação Filosófica é um conceito aberto, frutífero e em ação. E mesmo sendo três abordagens diferentes, elas dialogam entre si proporcionando uma relação intersubjetiva entre conceitos.

Atrelado aos vários conceitos de Comunidade de Investigação Filosófica está o diálogo e acerca disso, Kennedy afirma: “O diálogo como comunidade de investigação é o confronto de todos os sistemas internos montados com o sistema externo da comunidade como um todo. Na comunidade de investigação, o diálogo ocorre entre os indivíduos, entre cada indivíduo e o todo, e entre todas as combinações possíveis no contínuo entre esses dois: um indivíduo e dois outros, dois indivíduos e o grupo como um todo, e assim por diante.” (KENNEDY, 2004, p.751). Nesse diálogo em comunidade faz-se presente um facilitador que, como o próprio nome já diz, facilita todo o processo dialógico. Vamos entender um pouco mais sobre esse membro da comunidade a seguir.

## 2.5 O facilitador

Segundo Kennedy (2004), o facilitador é ponte quando consideramos a Comunidade de Investigação Filosófica como base para aflorar o conhecimento. O facilitador ajuda a fomentar o diálogo entre os participantes, incentiva a participação de todos os membros, guia a comunidade para o caminho que a discussão leva, mantém uma escuta sensível e ativa, valoriza os momentos de tensão, faz interferências precisas, etc.

Kennedy nos fala de alguns movimentos fundamentais em uma Comunidade de Investigação que ajudam a manter o espaço dialógico: “esses são os comportamentos, tanto verbais quanto não-verbais, conhecidos como "escuta ativa" ou, em comunidade da teoria da investigação, "tradução" oferecendo uma reafirmação do ponto de vista de alguém, pedindo esclarecimento direto, resumindo, conectando provisoriamente dois pontos diferentes, e assim por diante. São movimentos reflexivos no sentido de que não oferecem novas ideias ou informações ao grupo, mas simplesmente tentam tornar visível, esclarecer ou conectar o que já surgiu.” (KENNEDY, 2004, p.755)

E ainda afirma que: "Qualquer membro do grupo pode atuar como um gatilho para a transformação do sistema, e nenhuma pessoa, incluindo o facilitador, pode controlar a transformação no sentido de causá-la ou impedi-la. O facilitador difere-se dos demais membros da comunidade de investigação em virtude de sua experiência". (KENNEDY, 2004, p.760). Ter um direcionamento dentro de uma comunidade é importante, mas a direção é para onde a discussão nos levar.

Uma Comunidade de Investigação filosófica geralmente se dispõe em roda pois, esta é a melhor maneira do diálogo acontecer, onde todos possam se ver. Em uma sala de aula o papel do professor pode ser descrito como a de um facilitador, porém a postura de muitos professores deve passar por uma reconstrução visto que muitos profissionais da educação ainda trabalham através de uma perspectiva tradicional, desenvolvimentista.

Kennedy (2004) esclarece que a pedagogia da Comunidade de Investigação requer uma mudança no papel do professor. O autor ainda cita que essa transição de professor para facilitador e do modelo educacional de transmissão do conhecimento para o modelo dialógico foi apresentado pelo livro *Pedagogia do Oprimido* cujo autor é Paulo Freire.

Em sua obra, Freire (1970) realmente defende uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade criticando a educação bancária que mencionamos no subtítulo 2.2. De fato, a mudança do modelo de aprendizagem vertical para o

horizontal produz novos modos de interação que quebra com o paradigma do modelo autoritário do professor e também do ensino reprodutivo tradicional. Muitas vezes, a simples reorganização espacial da sala de aula já estabelece esse espaço dialógico diferencial na medida em que coloca no mesmo plano de conversa professor/facilitador e estudantes, contribuindo para o acolhimento e aproximação ao invés de os distanciar.

Elicor (2017) afirma que em uma Comunidade de Investigação Filosófica o professor, como facilitador, faz parte de todo o processo de investigação. Ele não fica de fora da comunidade. Assim, seu papel é tão importante e integral quanto o das crianças, ele também é membro da comunidade. Como membro facilitador cabe ao professor garantir que as crianças preservem e mantenham os valores de investigação de maneira colaborativa, dialógica e com variadas formas de pensamento.

Assim, os professores devem tomar cuidado para não encerrarem a progressão da investigação e troca de ideias, impondo seus próprios conhecimentos. Devem ter a humildade para não presumir que conhecem toda a verdade mostrando admiração pela descoberta e incentivando as crianças a fazerem mais perguntas e desafiar construtivamente a posição dos outros. Elicor (2017) ainda afirma que o facilitador não pode exercer um relação hierárquica com as crianças, devendo existir uma relação pedagógica horizontal entre a seus pensamentos e os pensamentos delas. O facilitador deve estar aberto a uma jornada investigativa que o pode levar por vários caminhos de discussão e, em meio a essa discussão, às vezes ele pode estar como interlocutor, em outros momentos pode estar na posição de um aluno que permite ser ensinado.

O facilitador deve sempre estimular as crianças a irem além e procurarem aprofundamentos abrindo caminhos para a investigação. Dessa forma, o facilitador deve superar os limites da pedagogia tradicional e se abrir para uma pedagogia investigativa dando mais sentido as experiências individuais de todos os membros e a experiência coletiva em comunidade.

Carvalho (2020, p. 47) pontua que ser facilitador não é uma tarefa fácil e que essa prática deve ser orientada por objetivos filosóficos na busca pela excelência do pensar. Portanto, uma formação adequada para ser um facilitador de uma Comunidade de Investigação Filosófica se faz necessária. “Reiteramos, quer o estudo de obras filosóficas, quer o seu exercício aplicado, devem estar presentes na formação dos futuros facilitadores das comunidades de investigação.” (CARVALHO, 2020, p.46)

Carvalho ainda acusa uma falta de cuidado na Filosofia para Crianças de Lipman quanto a formação desses facilitadores, pois exige-se a formação dos formadores para a

facilitação de maneira criteriosa, mas abrandase quando se trata da formação dos próprios facilitadores. As novelas filosóficas de Lipman são acompanhadas pelo manual do professor que contemplam planos de discussão e exercícios que auxiliam na mediação do diálogo na Comunidade de Investigação e a desenvolver as habilidades de pensamento. Porém, é um ledoo engano acreditar que este manual e uma formação menos criteriosa seja suficiente para contemplar a profundidade de facilitar uma sessão em Comunidade de Investigação.

A autora enfatiza que no que diz respeito à formação de facilitadores das comunidades de investigação: “não se pode descurar o estudo do patrimônio conceptual e temático da filosofia, bem como a aprendizagem da prática de procedimentos de diálogo e reflexão.” (CARVALHO, 2020, p.44). Notamos, então, a importância do facilitador e da sua formação para conduzir uma experiência filosófica em meio a Comunidade de Investigação.

## Capítulo 3 – “Casinha de Bonecas” e a Filosofia para Crianças

### 3.1 O caminho percorrido

Este capítulo visa mapear o percurso metodológico e apresentar a nossa pesquisa de campo. Nosso trabalho busca relacionar o projeto “Casinha de Bonecas”, da Escola Classe Ipê, com a Filosofia para Crianças, de acordo com a linha de trabalho da Comunidade de Investigação de M. Lipman, A. Sharp e restantes colaboradores do IAPC. Recebemos influências como as de Walter Omar Kohan e David Kennedy, que trabalhamos nos capítulos anteriores, para realizar nossa pesquisa de campo. Não nos opomos às ideias de Lipman, mas não é nosso objetivo aqui trabalhar, por exemplo, um “treinamento” com habilidades mentais e sim o pensamento original das crianças. A crítica que Kohan faz a Lipman nos trouxe, no decurso da investigação, uma perspectiva diferente sobre a ideia de pensamento lipmaniana e Kennedy contribuiu para o nosso estudo com a ideia de várias comunidades de investigação<sup>16</sup>. Portanto, a linha de trabalho de Lipman e demais influências (que nos mostraram outras possibilidades), delinearão a nossa pesquisa e investigação. Com isso, optamos por percorrer um caminho no qual as crianças tenham espaço para expressar sua voz e assumam o protagonismo infantil perante a esse projeto.

Nossa pesquisa foi realizada na Escola Classe Ipê (escola pública), localizada no Park Way, Região Administrativa do Distrito Federal (Brasília - Brasil), durante o desenvolvimento do projeto “Casinha de Bonecas”. Este projeto já está implementado na Escola Classe Ipê desde 2016 e consiste na estruturação e organização de uma pequena cidade pelas crianças. Cada criança escolhe uma profissão para realizar a dinâmica do projeto que é fazer a cidade funcionar tendo cada membro sua profissão e seu papel com suas responsabilidades para com o outro dentro da comunidade. O nome do projeto foi escolhido por uma professora devido ao projeto acontecer em um espaço aberto que tem uma casinha de alvenaria construída onde guardamos todos os materiais e brinquedos do projeto, incluindo bonecas. Essa casinha é utilizada como espaço do projeto sendo a casa da família. O nome “Casinha de Bonecas” inclusive foi questionado por uma criança em meio a uma sessão em comunidade como iremos relatar adiante.

---

<sup>16</sup> Vide capítulo 2.

O projeto foi aprovado e incluído na Proposta Pedagógica (PP) da escola no mesmo ano em que foi idealizado. Está em funcionamento desde então com estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental e anualmente atende cerca de 220 crianças, como já mencionamos. Cada turma de 1º ano realiza as vivências do projeto uma vez por semana.

Inicialmente, pensamos que a pesquisa de campo seria realizada com uma turma de 1º ano, que geralmente é composta por 25 crianças com média de 6 anos de idade. A pesquisa consiste em trabalhar a Filosofia para Crianças com os estudantes que realizam as dinâmicas do projeto “Casinha de Bonecas”. Logo após as dinâmicas do projeto são realizadas rodas de diálogo onde a temática gira em torno das vivências que o projeto proporciona. Aproveitando esse momento de diálogo, que o projeto já proporciona, passamos a realizar sessões de Filosofia em Comunidade de Investigação Filosófica após as dinâmicas do projeto e assim começamos a dialogar sobre diversas temáticas que inclusive resultaram em transformações no projeto “Casinha de Bonecas”.

As sessões filosóficas em Comunidade de Investigação seriam realizadas uma vez por semana após as vivências do projeto “Casinha de Bonecas” e teriam a duração de aproximadamente 40 minutos. Na dinâmica da “Casinha de Bonecas”, as crianças estruturam e organizam uma cidade e assumem diferentes profissões para que esta cidade funcione. Com isso, as crianças vivenciam diversas situações que ocorrem em sociedade. São inúmeras interações que resultam em experiências variadas para as crianças que realizam a dinâmica do projeto. Essa dinâmica tem a duração de 1h e 30 min e acontecem sem interferência do professor, ao menos que seja estritamente necessário em caso de agressões e conflitos maiores entre as crianças. A facilitadora, no caso, também não interage com as crianças, apenas observa a dinâmica.

O plano inicial era que a pesquisa de campo fosse realizada durante 4 meses, e assim faríamos uma sessão por semana durante esse tempo, obtendo um total de 16 sessões. Porém, devido às circunstâncias de caso fortuito e força maior que atingiram o mundo nos últimos anos, o formato da pesquisa teve que passar por uma reformulação. A pandemia de Covid-19 desestabilizou o cenário mundial de uma maneira nunca antes vista e nos trouxe o inesperado. Não foi um contexto nada facilitador, pois ocasionou um impacto desestruturante nas nossas vidas pessoais, profissionais e acadêmicas. Por motivos imprevistos e completamente alheios à vontade e poder de ação de nós pesquisadores, as fases de concepção e desenvolvimento da dissertação e pesquisa de campo foram comprometidas, o que teve repercussões na estrutura destas.

No Brasil, onde ocorreu a nossa pesquisa de campo, a situação pandêmica tem sido uma das mais graves do mundo. Assim, o ano letivo de 2020 foi realizado de maneira on-line e o retorno escolar presencial em 2021 foi tardio, ocorrendo apenas no mês de Agosto sendo que o ano letivo normalmente tem início em Fevereiro. Esse fato impossibilitou a realização da pesquisa no momento planejado. Realizamos a pesquisa com mais de 5 meses de atraso, pois dependíamos da reabertura das escolas com aulas presenciais.

A “Casinha de Bonecas” é um espaço físico onde ocorrem dinâmicas de convivência social, portanto era inviável realizar sessões on-line sem a vivência dessa dinâmica. Nesse contexto, nosso número de sessões em Comunidade de Investigação foi reduzido e o espaço entre uma sessão e outra também, além de o número de membros em nossa Comunidade de Investigação ter sido inevitavelmente limitado. Como se não bastassem tantos obstáculos, a Escola Classe Ipê entrou em quarentena por um período de 15 dias consecutivos após a abertura das escolas iniciando dia 19/08/2021 até dia 02/09/2021, pois um membro da equipe escolar havia testado positivo para Covid-19, atrasando ainda mais a realização de nossa pesquisa.

Por fim, conseguimos realizar 10 sessões com uma turma do 1º ano entre os meses de Agosto e Setembro de 2021, com duração média de 40 minutos cada uma, com crianças que nunca haviam participado do projeto e cerca de 1 a 2 sessões por semana com o número variável de crianças por sessão, sendo que o número máximo foi de 12 crianças.

Abaixo segue tabela que sintetiza as 10 sessões realizadas em Comunidade de Investigação Filosófica.

**Tabela 1** Planificação das Sessões em Comunidade de Investigação Filosófica<sup>17</sup>

Sessão	Data	Duração	Quantidade de crianças	Estímulo trazido pelas crianças
1	9/08/2021	45min	6	Infância
2	11/08/2021	40min	8	Profissões
3	16/08/2021	50min	9	Profissões da “Casinha de Bonecas”
4	18/08/2021	40min	7	Criminalização/ Nome do projeto
5	3/09/2021	45min	10	Primeira dinâmica diferente/ “Casa das Profissões”
6	8/09/2021	30min	11	Eleição
7	15/09/2021	40min	12	A cidade da diversão
8	20/09/2021	40min	9	A cidade museu
9	27/09/2021	40min	8	A cidade das perguntas
10	29/09/2021	40min	10	Transformação do projeto

A Escola Classe Ipê funciona em horário integral de 10h consecutivas e atende turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental totalizando cerca de 400 estudantes. É composta por 16 salas de aula de tamanho médio. Por conta disso, o limite de estudantes por sala foi reduzido a 14 devido à obrigatoriedade de distanciamento social e ao medo que ainda assola a população.

Com essa redução do número de estudantes por sala, as crianças foram divididas em dois grupos: grupo A e grupo B. Cada grupo frequenta a escola em um horário

---

<sup>17</sup> Considerando que o quantitativo de 100% das sessões são 14 crianças, não atingimos 100% em nenhum momento. Tivemos na primeira sessão apenas 42% e consecutivamente 57%, 64%, 50%, 71%, 78%, 85%, 71%, 57% e 71%. Observamos que nosso quantitativo máximo de membros na sessão foi de 85% e o aumento do quantitativo não foi gradual, variando muito de uma sessão para outra. Por isso, nossa pesquisa foi feita em condições que aconteceram mais nos desvios do que dentro do previsto devido a pandemia.

determinado. Antes, cada turma de 25 estudantes, em média, frequentava a escola por 10h consecutivas, agora, cada turma de 11 a 14 estudantes em média frequenta a escola por 5h. Com essa redução de crianças por turma reduziu-se o horário de permanência na escola para que os alunos do grupo A e grupo B fossem contemplados com atividades presenciais. Quando o grupo A está na escola o grupo B está envolvido com atividades on-line e vice-versa. Dessa forma a escola cumpre 10h de atividades com os alunos (on-line e presencial).

Nossas sessões atingiram no máximo 12 crianças porque os estudantes não comparecem diariamente e algumas ainda optaram por não retornarem às aulas presenciais. O fato é que a população ainda está bastante insegura com a pandemia. Para aumentar nosso quantitativo de crianças, a possibilidade de juntar duas turmas de 1º ano foi pensada, porém, não autorizada pela Regional de Ensino (instância intermediária entre o órgão central da Secretaria de Educação e as escolas, que orientam e dão suporte à gestão escolar) devido a todos os protocolos de enfrentamento ao Covid-19.

Também foi pensado realizar a pesquisa com duas turmas diferentes, porém a Regional de Ensino não autorizou. Orientou que fizéssemos a pesquisa apenas com uma turma pois a dinâmica realizada na “Casinha de Bonecas” proporciona uma interação das crianças que podem conseqüentemente deixá-las mais próximas fisicamente umas das outras. Esse tipo de dinâmica ainda não é o ideal em meio a pandemia, portanto, realizar com duas turmas não seria adequado já que realizar com uma turma já se configura uma exceção por conta dos procedimentos contra a Covid-19 que inclui o distanciamento social. Concluimos, então, que fizemos o nosso melhor dentro das condições atuais, não foi o ideal, mas foi o possível.

A pesquisa de campo realizada tem uma abordagem qualitativa e uma natureza empírica. Nossos objetivos são compreender e explicar as concepções das crianças de si, do outro, do que é infância e ser criança, e suas percepções de mundo em meio ao projeto “Casinha de Bonecas”. Além disso, queremos descobrir coisas acerca do projeto que não foram pensadas pelos adultos quando este foi criado. Que ideias e que novidades poderão surgir no pensamento das crianças?

De acordo com Goldenberg, “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma

metodologia própria. ” (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Segundo este autor, a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Quanto ao tipo de investigação, este projeto de pesquisa trabalha com estudo de caso, pois busca conhecer com profundidade as concepções das crianças durante a vivência de determinado momento, que é o projeto “Casinha de Bonecas” e de um determinado lugar “Escola Classe Ipê. ” Queremos compreender o mundo do ponto de vista das crianças, partindo de seus pensamentos filosóficos. “Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. ” (FONSECA, 2002, p. 33).

A pesquisa tem ainda um caráter participante, visto que a própria pesquisadora foi identificada e teve envolvimento com o grupo investigado, observando a turma e promovendo as rodas de diálogo com as crianças para que a Comunidade de Investigação Filosófica ocorresse. Na linha de trabalho com a Filosofia para Crianças de Lipman o conhecimento é construído pelas crianças por meio do diálogo. É por meio do diálogo que as crianças fazem perguntas, expõem suas hipóteses e tiram conclusões. O diálogo permite que elas criem conceitos, se inspirem nas ideias expostas por outros, façam classificações e analisem situações (LIPMAN, 2008a, p. 19). Na qualidade de mestrandia em Filosofia para Crianças pela Universidade dos Açores (UAç), a pesquisadora assume o papel de facilitadora das sessões filosóficas. Com esse trabalho queremos oportunizar que as crianças possam modificar e conceber novos espaços na comunidade da “Casinha de Bonecas” de acordo com suas visões de mundo e, com isso, incluir o que não foi pensado pelos adultos e sim pelas crianças.

O percurso metodológico da pesquisa de campo teve como instrumentos de recolha de dados a observação, material audiovisual, diário da investigadora e análise de conteúdo. E foi composto pelos seguintes procedimentos de investigação:

- Observações naturalísticas, diretas e episódicas de situações espontâneas das crianças durante as vivências do projeto, incluindo atividades lúdicas estruturadas que envolvam o projeto “Casinha de Bonecas”. Essas observações foram acompanhadas de registros escritos da pesquisadora em um diário de bordo;
- Sessões de diálogo filosófico com as crianças e docente da turma (as designadas “Comunidades de Investigação Filosófica”) que aconteceram durante algumas semanas após as vivências do projeto. Estes diálogos foram gravados em som áudio e registrados em um relatório;
- Fotografias dos espaços da “Casinha de Bonecas” e das alterações que as crianças fizeram nesses espaços. As fotos foram tiradas apenas dos espaços físicos sem nenhuma criança presente, para preservar a sua identidade.

Esses procedimentos ocorreram com autorização dos responsáveis pelas crianças, tendo-lhes sido entregue, após reunião on-line feita para esclarecimento da pesquisa, o Termo de Consentimento Informado<sup>18</sup> no qual foi solicitada a autorização legal para que os educandos pudessem participar da pesquisa de campo. Também buscamos ter o assentimento das crianças em participarem da pesquisa. Foi conversado com elas sobre o projeto “Casinha de Bonecas”, sobre a nossa pesquisa e sessões em Comunidade de Investigação Filosófica, e perguntamos se elas gostariam de participar da pesquisa de campo. Com as crianças que não participaram desse primeiro momento foi conversado posteriormente e todas concordaram em participar.

A docente da turma também participou da reunião e recebeu um Termo de Consentimento Informado<sup>19</sup> visto que compôs nossa Comunidade de Investigação Filosófica junto com sua turma e sua participação também foi gravada em som áudio. Das crianças foram recolhidas observações das vivências do projeto “Casinha de Bonecas” e o som áudio das sessões filosóficas, enquanto da docente apenas foi recolhido o som áudio

---

<sup>18</sup> Vide anexo 2.

<sup>19</sup> Vide anexo 3.

das sessões em grupo. Vale ressaltar que, devido a esses procedimentos, realizou-se o pedido de autorização à Comissão de Ética da Universidade dos Açores (UAc), a qual concedeu a autorização<sup>20</sup>.

Os diálogos registrados em som áudio durante as sessões foram transcritos com recurso a pseudonimização. Foi, assim, assegurada a confidencialidade dos dados e a privacidade dos participantes: foram codificadas nos registros todas as outras informações que pudessem identificar as crianças (através de uma matriz de codificação que só é conhecida pela investigadora e que será destruída após a finalização do trabalho, assim como os arquivos de som áudio). Em nossos diálogos transcritos, as crianças são identificadas pelas letras do alfabeto, a professora é identificada como “Professora G” e a investigadora como “Facilitadora”.

As sessões filosóficas foram gravadas em som áudio para obter maior riqueza de detalhes com os dados coletados, detalhes esses que podem ter passado despercebidos apenas com as observações. As próprias crianças e docente apreciaram as situações registradas ouvindo alguns áudios gravados de nossos diálogos principalmente quando queríamos retomar uma discussão feita em sessões anteriores. Assim, em nossas sessões em Comunidades de Investigação Filosófica existiram também reflexões e discussões sobre temas já antes registrados. Discussões essas por meio de leituras dialógicas com as crianças, nas quais elas reconheceram suas práticas e as práticas dos colegas.

### **3.2 Sessões em Comunidade de Investigação Filosófica**

A Filosofia para Crianças busca introduzir de forma intencional a investigação filosófica na vivência das crianças desde os primeiros anos da educação. Podemos dizer que a principal tarefa do professor é a de criar condições para que as crianças aprendam os conceitos de forma reflexiva e não mecânica.

Acreditamos que a sala de aula deve ser um espaço democrático e propiciador de novos conhecimentos. Assim não tem como pensar em processo pedagógico sem pensar no espaço adequado para que esse processo aconteça. As crianças precisam ser convidadas a participar das aulas e serem protagonistas de sua própria educação e na

---

<sup>20</sup> Vide anexo 4.

construção do conhecimento, pois este não é algo pronto e estático, está sempre em movimento.

Assim como Lipman (2001), acreditamos que as crianças pensam e também questionam com bastante naturalidade. Por natureza as crianças são “perguntadeiras”, gostam de questionar sobre coisas que despertam sua curiosidade. Existe um interesse intrínseco na criança que a ajuda a elaborar o mundo ao seu redor. Por isso, é importante ter uma escuta sensível, ativa e valorizar todas as perguntas, com ou sem respostas, para que assim possamos olhar para a infância em toda a sua plenitude.

E o que é infância? Leite (2011) nos diz: “não pude pensar na infância como algo a ser descrito e dito. Porém, quem disse que a infância pode ser descrita? Não consegui tirar nenhuma conclusão. Mas, quem disse que se pode ter conclusões acerca da infância?” (p.23). Os adultos têm uma concepção de infância e fazem estudos sobre ela, porém, quem tem mais propriedade para falar sobre infância senão quem está a vivenciando, ou seja, as crianças? Será que ouvindo as crianças poderemos chegar a uma conclusão do que seja infância? Ou melhor, vamos refletir juntos com as crianças sobre a infância sem necessariamente chegarmos a uma conclusão?

Leite (2011) ainda afirma que: “as relações entre infância e criança, suas vinculações, suas aproximações e afastamentos acabam norteando minhas preocupações, pois identifico que os modos de conceber a infância estão diretamente relacionados aos modos de lidar com a criança, e esses por sua vez acabavam indicando formas de pensar e refletir a infância.” (p.23) A partir desse pensamento, deparamo-nos com a seguinte pergunta: como conceber a infância? Faz-se necessário refletirmos sobre esse aspecto junto com os protagonistas da infância e não nos satisfazermos com uma concepção pré-criada.

Em nossa primeira sessão filosófica, a criança “A” fez a seguinte pergunta: “o que é infância?”, nos oportunizando refletir essa concepção junto aos protagonistas da infância. Ao longo dessas 10 sessões em comunidade, tivemos ótimas oportunidades de reflexão onde pudemos pensar em vários aspectos de maneiras diferentes e vivenciamos várias dinâmicas diferentes concebidas pelas crianças. Todas essas vivências enriqueceram nossas discussões e fizeram com que nossos pensamentos, reflexões e senso crítico estivessem presentes nos diálogos. A Filosofia também se fez presente com discussões reflexivas acerca de si, do outro, de concepção de infância, de cidade, de sociedade e visão de mundo.

Iniciamos nossas sessões discutindo a ideia do que é uma Comunidade de Investigação Filosófica e fizemos uso do gestor da palavra para podermos organizar os momentos de fala. O gestor da palavra é um recurso filosófico-pedagógico que apoia as Comunidades de Investigação como estratégia para envolver as crianças nas sessões. O gestor da palavra é o membro da comunidade que escolhe quem e quando se fala em meio ao diálogo. (CARVALHO e SANTOS, 2017). Em cada sessão tivemos crianças diferentes como gestor, organizando o momento de cada pessoa falar o que facilitou nossa comunicação. E a cada final de sessão fazíamos uma avaliação da mesma, junto com as crianças, com gestos ou com palavras.

Cada sessão, como podemos observar na tabela, teve um estímulo diferente enriquecendo nossa Comunidade de Investigação e potencializando nossas discussões. Os estímulos partem das crianças e elas não conseguem se distanciar dele pois, são estímulos que as afeta diretamente devido emergirem em meio as dinâmicas vivenciadas por elas. Com base em nossos objetivos de compreender e explicar as concepções e percepções das crianças e descobrir coisas acerca do projeto que não foram pensadas pelos adultos quando este foi criado, a nossa investigação trouxe para reflexão três tópicos importantes: o pensamento original das crianças que demonstram suas concepções de si, do outro, do que é infância e suas percepções de mundo em meio ao projeto “Casinha de Bonecas”; algumas ideias importantes sobre o projeto “Casinha de Bonecas” e aspectos novos que não tinham sido inicialmente pensados pelos adultos; a atuação dos adultos em meio às sessões, a partir de uma perspectiva crítica da lógica desenvolvimentista que é transversal e arreigada na educação.

Vamos destacar ao longo do texto excertos relevantes que giram em torno desses três tópicos e que buscam caracterizar nossa investigação e tecer comentários reflexivos acerca deles. Os diálogos mais completos de cada sessão podem ser conferidos no anexo 5. Em nossa primeira sessão filosófica trabalhamos o primeiro tópico citado acima com o pensamento original das crianças explorando suas concepções de infância.

A primeira dinâmica do projeto foi de adaptação, 6 crianças estavam presentes se adaptando ao espaço, e não haviam muitas crianças com quem pudessem interagir, isso de fato prejudicou um pouco a dinâmica, mas não a ponto de impedir seu acontecimento. Retomando ao que falamos anteriormente, na sessão após essa dinâmica, a criança “A” lança a pergunta “O que é infância?” e as crianças a partir daí expressam suas ideias sobre a infância.

A: “ O que é infância? ”  
Facilitadora: “D, o que você acha que é infância? ”  
D: “Brincar! ”  
E: “ Dançar e cantar e pular e correr. ”  
B: “Então é ser feliz porque brincar é muito bom. ”  
Facilitadora: “Todo mundo concorda? ”  
B: “Se infância é brincar então infância é das crianças porque adulto não brinca.”  
Facilitadora: “ A infância não pode ser do adulto? ”  
Professora G: “Se eu brincar a infância pode ser minha também? ”  
A: “ Acho que a infância pode ser de quem quiser. ”  
Facilitadora: “Alguém é dono da infância? ”  
E: “O tempo, porque ele passa e a gente fica adulto. ”  
Professora G: “ A infância é só do tempo da criança? ”  
A: “ Não, de qualquer tempo, de toda pessoa que quer. ”

Esse momento da primeira sessão foi muito valioso devido à concepção de infância ter sido estímulo do diálogo. Tivemos várias ideias trabalhadas relacionando a infância com criança, com adulto, com brincar, com felicidade, tempo. As crianças expressaram suas concepções de infância desde ser uma criança a brincar até algo que vai além do tempo. Segundo as crianças a infância é brincar e brincar é ser feliz. Mas se só as crianças brincam então o adulto não é feliz? Se os adultos quiserem podem ser felizes brincando, porque a infância vai além do tempo e se a infância é brincar o ato de brincar pode ser realizado por crianças ou por adultos, assim, conclui-se com as crianças que a infância pode ser do tempo do adulto também.

A infância é um mistério, uma boa pergunta. É uma experiência de vida que pode ser vivida a qualquer momento? Ou é uma experiência que nos acompanha ao longo da vida e nunca deixa de estar? Podemos perdê-la? Acreditando nela como uma experiência de vida, sem dúvidas é uma experiência que todos têm que viver constantemente, pois sempre tem que haver tempo para infância.

Continuando com as dinâmicas da casinha, tivemos questionamentos sobre as profissões levantadas no momento da escolha de cada uma delas. Esse momento antecede a dinâmica vivenciada na “Casinha de Bonecas”. Esses questionamentos foram levados para nossa Comunidade de Investigação e foi observado que as crianças durante a

dinâmica conversaram sobre profissões, valorizaram algumas e desvalorizaram outras e queriam até trocar de profissões, sendo que até então uma das regras da “Casinha de Bonecas” é permanecer na profissão escolhida até o fim da dinâmica daquele dia.

A: “Meu pai é Gari e teve gente que não quis ser Gari hoje e eu já fui da outra vez”

B: “Gari é uma profissão importante.”

A: “Posso falar da escolha hoje? O I falou que não era uma profissão legal por isso ninguém foi”

H: “Todas as profissões são legais. Toda profissão é importante né?!”

Facilitadora: “O que vocês acham?”

B: “Toda profissão faz uma coisa diferente, então tem que ter todas. Não é certo falar que uma não é legal”

Professora G: “Eu acho que todas as profissões são importantes. E uma das regras da casinha é você ir mudando de profissão a cada dia da dinâmica, hoje vi gente querendo repetir profissão sem ter conhecido outra, gente falando mal e desvalorizando algumas profissões e gente querendo mudar de profissão no meio da nossa dinâmica. Vocês acham essas atitudes corretas?”

B: “Não! Temos que cumprir as regras”

A: “Quem fez as regras, não podemos mudar?”

Professora G: “Claro que podemos. Quem fez as regras foi quem criou o projeto.”

A: “É, mas essa regra tá certa. Pra saber que a profissão é legal temos que ir brincar com ela, por isso o I tem que ser Gari, e entender que é importante.”

B: “O que acha “I”?”

I: “Na próxima vou ser Gari pra ver como é e todas as profissões são legais, não é certo falar mal.”

Nessa sessão tivemos como estímulo as profissões. Primeiramente, questionamos o que é uma profissão e logo depois a importância delas. Nesse momento nos deparamos com a desvalorização de uma em específico, a profissão de Gari, e ocorreu o diálogo em torno dessa temática. Gari, no Brasil, é a profissão encarregada da limpeza pública; varredor de rua. Constantemente em nossa sociedade vemos a desvalorização de algumas profissões e essa foi uma das problematizações que emergiram em nossa comunidade.

Nas falas das crianças podemos perceber a desvalorização de determinada profissão que muitas vezes resulta na falta de condição e estímulo para trabalhadores, refletindo um problema social. De fato, muitas situações que precisam ser discutidas socialmente estão presentes na vivência do projeto “Casinha de Bonecas” e é de suma importância que essas situações venham à tona. Após isso, as crianças questionaram as regras do projeto e puseram em pauta a possibilidade de mudanças. Essa atitude tem muito valor para nossos objetivos enquanto pesquisa.

Queremos salientar agora uma intervenção adulta da professora G quando ela fala sobre as regras da casinha e questiona se as crianças estão agindo corretamente descumprindo a regra e querendo mudar de profissão no meio da dinâmica. Acreditamos que essa fala foi desnecessária, interrompendo o diálogo filosófico seguinte porque a professora colocou todas as crianças em uma posição que se espera delas, aceitando as regras e as cumprindo. Mas o objetivo da “Casinha de Bonecas” não é escutar a infância e da nossa investigação não é potencializar essa escuta incentivando o protagonismo infantil? Porque então uma fala adultocêntrica ainda está presente na fala dos adultos em meios as sessões de Comunidade de Investigação? Aqui começa a nossa crítica às falas adultas que vão de acordo com a lógica desenvolvimentistas no contexto educacional querendo formatar as crianças para o que queremos que elas sejam. Mesmo tendo consciência de que esse tipo de fala não é o adequado a professora o faz, mostrando como o adultocentrismo está enraizado em nossas práticas educacionais.

O excerto destacado a seguir mostra outras falas dos adultos que se encaixam dentro da lógica desenvolvimentista dos discursos educativos, onde se tem uma visão adultocêntrica das crianças. Tal visão categoriza a criança como um sujeito que ainda não é, que ainda será um sujeito social de direitos. Objetivando formar as crianças para o futuro.

K: “Olha, eu tenho uma pergunta, aqui é o lugar das perguntas né?! Então, pai, mãe e filho da casinha é profissão? ”

E: “ Não. Mas eles podem trabalhar. ”

C: “Pode ser dona de casa que nem a minha mãe. ”

Facilitadora: “Mesmo que não seja profissão, o pai, mãe e filho tem papel social.”

F: “Que isso? ”

A: “Deve ser o que a gente faz no mundo. ”

Facilitadora: “ Para Erving Goffman, que foi uma pessoa que estudou a sociedade, o papel social são os direitos e deveres que temos dependendo na nossa situação social. Nossa função na sociedade. ”

A: “O papel de uma mãe é cuidar da casa e do pai é trabalhar e levar dinheiro. ”

H: “ Mas não é certo ser regra a mãe cuidar da casa e o pai ter que levar o dinheiro. E se for o contrário? ”

A: “ A mãe cuida da casa se ela quiser, se não quiser não cuida, aí o homem que vai cuidar da casa. ”

Professora G: “ Por isso é importante questionar as coisas, e não aceitar tudo como é, algumas coisas podem mudar. ”

A: Eu acho que quando a gente nasce o mundo já tem regra né?! Mas a gente pode mudar. Perguntar se é bom ou ruim. ”

Facilitadora: Um filósofo chamado Émile Durkheim dizia que a gente aprende a seguir essas regras desde que nascemos e que não temos poder para mudar, mesmo que tenhamos escolha, se não cumprirmos as regras sociais seremos punidos. Concordam? ”

Primeiro damos destaque a intervenção da facilitadora quando fala de forma adulta sobre papel social e a intervenção da professora quando fala sobre a importância de questionar as coisas e não aceitar as coisas como é se dirigindo as crianças de forma adulta e moralista. Mesmo com o objetivo de a investigação ir na contramão da lógica desenvolvimentista recusando o adultocentrismo, continuamos com falas adultas.

É importante refletir não só sobre a fala das crianças, mas também sobre as falas dos adultos e como as vemos criticamente agora, em meio à investigação em alguns momentos específicos das sessões. Agora que fizemos a prática e estamos a olhar para os dados que recolhemos, percebemos como o adultismo é forte sendo um problema estrutural de como a escola está organizada. Podendo nos ouvir em meio as sessões notamos como é difícil desconstruir a cultura adultista. Percebemos lugares em nossas falas que estamos a anular as crianças e impondo nossos pensamentos.

Antes dessa investigação não percebíamos que ainda tínhamos esse tipo de conduta, mas agora, nos posicionando a partir do que vemos em nossa pesquisa, ressaltamos a importância de desconstruir uma prática educacional que não ouve a voz das crianças e ainda quer formatá-las. Por mais boa vontade e consciência de que queremos abrir espaço para a voz na infância, nós adultos precisamos estar cientes que falas adultistas acontecerão quase que de forma espontânea devido a estrutura educacional

que conhecemos, no entanto, é nossa obrigação combatê-las. A mudança não é fácil, requer atenção, cuidado e muita vontade. Assumindo o papel de facilitador em meio a comunidade temos que deixar de lado a autoridade estando aberto a uma jornada investigativa com vários caminhos possíveis de discussão onde podemos ser um interlocutor ou também alguém a ser ensinado.

Nessa sessão o questionamento sobre o que seria papel social veio à tona e também queremos ressaltar esse tópico. Para Goffman (2009) os papéis sociais são direitos e deveres ligados a uma determinada situação social, são as nossas funções perante a sociedade dependendo do lugar que ocupamos, como por exemplo, as profissões. Estudiosos da sociologia acreditam que o papel social está atrelado ao fato social, assim como Durkheim, que denominou os fatos sociais como “toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter”. (DURKHEIM, 2002, p. 11). Nesse sentido, os fatos sociais exercem uma coerção sobre os indivíduos, não sendo permitida qualquer manifestação de vontade ou de escolha. O autor ainda observa (2002, p. 12) que o fato social exerce um poder sobre os indivíduos e que a presença deste poder é reconhecida pela existência de punição para aqueles que tentam violentá-lo. E ainda complementa que o indivíduo é constrangido a seguir normas sociais que lhe são impostas desde seu nascimento e que lhe falta o poder para modificá-las.

Exemplificando essas punições a que Durkheim se refere, existem pessoas que travam grandes lutas sociais para mudanças de regras e que acabam sofrendo punições por estarem questionando essas regras. Em nossa sessão foi citada a luta das mulheres pelo direito do trabalho e as crianças questionaram o papel social de um homem e de uma mulher (pai e mãe) perante a sociedade, trazendo inclusive exemplos de suas realidades. Na fala: “ A mãe cuida da casa se ela quiser, se não quiser não cuida aí o homem que vai cuidar da casa. ” Podemos perceber a resignificação do papel social de um homem e uma mulher quanto aos afazeres domésticos. A “Casinha de Bonecas” proporciona vivenciar a própria organização social de vida construindo e desconstruindo comportamentos e padrões impostos pela sociedade. Nessa perspectiva, refletimos em comunidade que as regras sociais que determinam nossos papéis perante a sociedade podem ser discutidas, questionadas e sofrer mudanças porque nós temos sim o poder de modificá-las.

Outra reflexão válida para nossa autocrítica é sobre os momentos que a facilitadora traz pensamentos de adultos como respostas às perguntas das crianças. Talvez

essas falas referentes a Erving Goffman e Émile Durkheim colocam a investigação dentro de certos limites previamente estabelecidos ou até mesmo termina a investigação. Analisando essas falas questionamos qual necessidade de impor as crianças pensamentos adultos e prontos? Compartilhar um conhecimento não é necessariamente errado, até porque a facilitadora também é membro da Comunidade de Investigação com direito a participação, mas é melhor se calar quando sua participação for vista como imposição de algo, como uma autoridade. Esses são um dos cuidados que devemos tomar em uma sessão.

Outro excerto nos mostra um momento de apreciação de situações já registradas onde as crianças puderam se ouvir em sessões anteriores e isso permite que elas reconheçam suas práticas e falas e as dos colegas.

Facilitadora: “Vamos ouvir o que vocês falaram sobre criança e infância na sessão passada?”

H: “Que legal!”

I: “Adulto também pode ser criança?”

Professora G: “Eu acho que é uma experiência que podemos viver a qualquer momento, então adulto pode voltar a ser criança.”

B: “Ou o adulto é uma criança grande?”

C: “A infância vai embora da gente?”

A: “Se for tem que procurar.”

Professora G: “Eu quero achar a minha.”

A: “Ela pode estar aí dentro, tia, procura e brinca com a gente.”

C: “D, você não levantou a mão, não vai falar nada?”

D: “Acho que não, mas a tia podia brincar mesmo.”

Também retomamos nessa sessão as concepções de criança e infância que foi discutido em uma sessão anterior, as crianças tiveram a oportunidade de apreciar as situações registradas e assim tivemos discussões em torno do que já foi registrado. Ficou-se a pergunta “A infância vai embora da gente?” Acerca disso, recorremos a Kohan, ele diz que não se refere a infância “apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas antes que qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do

silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo. ” (KOHAN, 2015b, p.217). Seguindo essa ideia, a infância nos habita a todo tempo e, sendo assim, basta encontrá-la internamente.

Temos que tomar cuidado ao referenciar um adulto baseado em uma fala da criança para não reforçar a ideia de validação das crianças apenas naquilo que elas disseram igual ao que um adulto também já disse. Dizer a uma criança que um adulto compartilha da mesma ideia dela pode ser válido desde que isso não mate o diálogo. Portanto, o pensamento de Kohan aqui, não serve para etiquetar ou ilustrar as falas das crianças, mas sim para contribuir com nossa reflexão.

Conforme as dinâmicas foram acontecendo foi perceptível a fluidez das crianças ao interagirem durante a vivência, o funcionamento da cidade foi mais ativo e podemos perceber as funções de cada profissão em evidência. As profissões novamente ganharam destaque no diálogo, pois as crianças queriam profissões diferentes, a partir daí começamos um processo de questionamento da criação inicial da casinha que foi pensado exclusivamente por adultos. Além disso, houve questionamento sobre as funções sociais. Em roda:

K: “ Podia ter veterinário. ”

A: “ Tinha que ter um parquinho nessa cidade. ”

B: “ É, para as crianças brincarem. ”

K: “ Eu acho que podia tirar a profissão de caixa de supermercado. ”

Crianças: “ Ahh não!! ”

A: “ E como as pessoas iam comer? ”

K: “ Mas é faz de conta, não comemos de verdade aqui. ”

B: “ Mas é como se fosse realidade. Essa brincadeira é como se fosse a realidade, não percebeu? ”

C: “ Falta um ônibus na cidade. ”

E: “ Podia ter um restaurante também. ”

A: “ Acho que não tem que tirar nenhuma profissão, só colocar. ”

J: “ Podia ter advogado, pedreiro. ”

A: “ Quem escolheu a profissão que já tem? ”

Facilitadora: “ Os adultos que criaram o projeto, mas agora nós queremos que o projeto seja como vocês querem e não como os adultos querem. Eu anotei tudo o que

vocês sugeriram, mas eu tenho uma observação para fazer. Nós não temos espaço e nem material para todas as profissões, por isso temos que escolher algumas ”

B: “ Mas se todas são importantes como vamos escolher? ”

E: “ Pra mim essas tá bom, só põe algumas mais. ”

H: “ É difícil escolher, mas não dá pra ter tudo. ”

F: “ Como os adultos escolheram? ”

Facilitadora: “Acho que escolheram as profissões mais conhecidas, talvez. ”

C: “ É, porque quem brinca é a gente. A gente que tem que escolher mesmo. ”

D: “ Eu gostei que a professora brincou hoje. ”

Professora G: “ Eu também gostei muito de brincar. ”

B: “ E ela pareceu uma criança brincando. ”

Nessa sessão tivemos como estímulo as profissões da “Casinha de Bonecas” e as regras sociais que a sociedade nos impõe. As crianças, ocupando seus espaços de fala, sugeriram mudanças nas profissões da casinha, principalmente para acrescentar algumas não existentes, mas em uma certa altura fomos surpreendidos pela questão: “ Quem escolheu a profissão que já tem? ”. Como já é sabido, a “ Casinha de Bonecas” foi um projeto criado por adultos e agora nós queremos as crianças com voz ativa na reformulação desse projeto. Ainda perguntaram como as escolhas das profissões foram feitas já que todas as profissões eram importantes. Será que os adultos ao fazerem as escolhas fizeram o juízo de uma profissão ser mais importante que a outra?

Outra fala que nos chamou atenção foi da criança “C” “ É, porque quem brinca é a gente. A gente que tem que escolher mesmo. ”. Essa ideia nos faz pensar nos pensamentos originais das crianças que não ilustram ideias de outras pessoas. Elas têm pensamentos próprios e bem relevantes pois se elas que brincam, realmente elas que têm que escolher as profissões da casinha. Levando essa ideia até o âmbito social, refletimos sobre o modo de como organizamos nossa sociedade. Como as crianças vivem na sociedade sendo que elas não têm o poder de escolher sobre seu funcionamento? Parece que não só a estrutura do projeto “Casinha de Bonecas” precisa de uma reformulação, mas a sociedade como um todo, dando devido espaço para as crianças.

Na quarta dinâmica da casinha, um menino, mesmo tendo uma profissão, tornou-se ladrão, assaltando itens de dentro da casa da família, do supermercado e dinheiro do banco. A criminalização é um fato que está presente em nossa sociedade e é uma pauta de discussão com relevância social. Não houve interferência da professora, a polícia da

cidade foi acionada e a situação resolvida por um período, pois após ser liberada da delegacia a criança voltou a roubar. Em comunidade fizemos questionamentos e reflexões acerca do tema:

A: “Hoje aconteceu um absurdo! O “F” virou bandido. ”

C: “Ele roubou o mercado, o banco, e roubou a nossa casa. ”

F: “Eu tava brincando de polícia e ladrão. ”

C: “ E a polícia te prendeu, tá vendo como a polícia é importante?!”

B: “Você gostou de ser preso? ”

F: “Essa parte não, mas fugir da polícia é legal. ”

Facilitadora: “Porque existem ladrões na sociedade? ”

E: “ Porque as pessoas passam fome, não tem dinheiro para comprar comida e roubam. ”

B: “ Na nossa cidade aqui falta pessoa pedindo na rua. ”

Como já foi mencionado, no projeto “Casinha de Bonecas” os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre vivências rotineiras trazendo à tona o dia a dia da sociedade. A criminalização foi tópico do diálogo em comunidade, no qual um estudante cometeu o crime de roubo e foi preso. Isto é muito interessante como fator de questionamento político e social do mundo em que vivemos, mas não podemos levar esse acontecimento para diálogos fechados sobre posturas moralistas, normativas e impositivas acerca do que as crianças devem fazer.

Refletir sobre essa atitude, que ocorreu durante a dinâmica do projeto, nos proporciona a oportunidade de sair dos limites de uma sociedade pré-concebida para uma sociedade de aprendizado constante onde podemos repensar inúmeros aspectos do cotidiano. Este tipo de situações dilemáticas é interessante como ponto de partida para fazer com as crianças exercícios de perguntas. Questionar os fatos sociais, como por exemplo, “Porque existe tanto rico e tanto pobre? ”, ajuda-nos a compreender o mundo ao nosso redor e através dessa compreensão podemos criar e transformar realidades sociais.

A criança “B” ainda nos atenta para o fato de faltarem pessoas pedindo nas ruas da cidade do projeto. As outras crianças aparentemente não gostaram da ideia de haver mendigos na cidade. Mas por que razão isso nos perturba tanto se a maioria das cidades

têm mendigos? Não conseguimos lidar bem com a realidade triste de nossa sociedade? Essa é uma reflexão profunda que ainda pode repercutir no futuro de nosso projeto, assim como roubos na casinha que podem voltar a acontecer fazendo com que o assunto volte em futuras sessões.

Outro ponto de investigação em nossa comunidade foi do que seria o real e qual realidade as crianças queriam criar no projeto. Fizemos sugestão de uma dinâmica diferente da qual estávamos acostumados. Foi combinado para a próxima dinâmica uma cidade sem polícia e sem dinheiro. Faz parte da dinâmica do projeto “Casinha de Bonecas” o uso de dinheiro fictício, para que as crianças possam pagar pelos serviços da cidade. Elas fazem saque em banco, dão troco, fazem pagamentos e essas ações auxiliam no processo de ensino aprendizagem da matemática financeira, visando cumprir um dos objetivos da “Casinha de Bonecas”, que é subsidiar o trabalho de ensino aprendizagem desenvolvendo a oralidade, habilidades relacionadas a lógicas matemáticas, leitura e escrita.

Sem o dinheiro as crianças vão trocar os serviços, irão fazer escambo como antigamente. Sem policial a intenção é resolver possíveis problemas conversando. Mas a figura do próprio policial pode ser questionada pois por um lado sabemos que são necessários para garantir a proteção e por outro sabemos que muitos policiais são envolvidos em corrupção e manipulação de forças policiais prejudicando a sociedade. As coisas não são só boas ou só más, essa moral não existe na realidade e é necessário que consigamos enxergar isso fazendo um questionamento social.

É muito interessante ver as crianças questionando também a dinâmica da “Casinha de Bonecas” e em um processo de criação de outra dinâmica, tendo em vista a criança como pessoa racional e agente transformador, capaz de elaborar conhecimentos válidos enquanto elemento que participa na Comunidade de Investigação.

Exprimir suas ideias e opiniões e ver sua participação ser respeitada e considerada faz com que a criança se sinta parte fundamental da Comunidade de Investigação. Em uma sala de aula o professor deve fazer o mesmo, oportunizando espaço de voz para criança. Segundo Freire (1996), a escola precisa trabalhar com práticas democráticas, ou seja, proporcionar que todos os sujeitos envolvidos tenham oportunidade de expressar suas ideias, refletir, defendê-las.

Nessa sessão, as crianças também questionaram o nome do nosso projeto. Consecutivamente deram várias sugestões para mudança do nome e o que ficou decidido

até então é que o projeto “Casinha de Bonecas” passa a ter o nome de “Casa das profissões”. Com este novo nome, damos sequência ao relato de nossas sessões.

### 3.2.1 “Casa das profissões”

Essa foi a nossa primeira dinâmica diferente, sem policial e sem dinheiro na cidade, a vivência na “Casa das profissões” ocorreu de forma inovadora. As crianças escolheram as profissões inicialmente, mas optaram por trabalhar de diversas formas, afinal elas tinham que trocar um serviço pelo outro. Então, não se limitaram a apenas uma profissão, rompendo, assim, com uma regra criada pelos adultos e criando suas próprias regras. Aqui começamos a ver o protagonismo infantil ganhar espaço e podemos ver o projeto através das ideias das crianças. O excerto abaixo mostra o momento que as crianças tiveram outra ideia para o projeto, que não foi pensada pelos adultos.

A: “Isso, tive uma ideia, a gente precisa de um presidente. ”

C: “ Eu posso ser.”

A: “ Não, nada disso, vamo fazer eleição. ”

Facilitadora: “Para que serve uma eleição? ”

A: “ Para votar. ”

E: “Votar e escolher o presidente. ”

Professora G: “Vocês querem alguém para administrar a cidade ou o país?

A: “A cidade. ”

Professora G: “Então é o prefeito. ”

Facilitadora: Todos acham importante fazer eleição?

C: “Eu quero ser.”

Facilitadora: “ Então você vai ser um candidato. Temos de ver quem mais quer.”

O senso democrático das crianças aflorou e senso de justiça se fez presente quando uma criança defendeu que deveria haver votação para a escolha do prefeito (a) em nossa sessão filosófica. Kohan afirma que sem a Filosofia a democracia estaria comprometida: “sem prática da filosofia, as crianças não poderiam ser cidadãos críticos, reflexivos e

atenciosos, e a democracia não pode crescer onde há cidadãos acríticos, não reflexivos e pouco atenciosos.” (KOHAN, 2000, p. 55 e 56)

Outro momento valioso da nossa sessão foi o de discordância entre os membros da Comunidade de Investigação no que diz respeito à cidade sem o dinheiro. Algumas crianças gostaram, outras não. É importante ter uma experiência mesmo não gostando dela, pois isso também nos faz refletir. Esse momento de tensão em meio ao diálogo fomentou a discussão e reflexão, dando espaço a uma ideia excitante nunca antes pensada que é a de organizar eleições em nosso projeto para que a cidade tenha um prefeito (a).

Além disso, em nosso diálogo foi discutida a dinâmica da troca, que ocorreu de forma bastante organizada nos remetendo a tempos passados onde ainda não existia a moeda. Também foram citados o presidente Bolsonaro, atual presidente do Brasil e a pandemia de COVID-19. Esses dois fatos refletem a realidade em nossa dinâmica escolar. A pandemia foi citada através de uma reflexão consciente com a seguinte fala: “A gente brincou hoje mudando a cidade, a COVID também mudou a cidade, todo mundo de máscara para todo lado, não pode tocar em ninguém para não ficar doente. A nossa cidade já é diferente, a gente não fica perto.” As crianças propuseram uma cidade diferente no nosso projeto, e de fato na nossa realidade atual estamos vivendo a cidade de um jeito diferente, de máscara, com distanciamento, sem poder tocar nem abraçar as pessoas. O afeto físico foi impedido, nossas ações limitadas e as pessoas não conseguem mais expressar seus sorrisos nas ruas, apenas trocas de olhares.

Essa mudança real que existe, não só em nossa cidade, mas no mundo, reportamos ao livro *Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino, que apresenta as descrições das cidades que o viajante Marco Polo ilustrou ao imperador Kublai Khan. Marco Polo inicia uma descrição detalhada das 55 cidades pelas quais teria passado. As cidades são apresentadas e divididas em 11 temas: "as cidades e a memória", "as cidades e as trocas", "as cidades delgadas", entre outros. A descrição das cidades vai desde a arquitetura até ao comportamento da população. Descrevendo-as de forma consistente, rápida e leve, dá a oportunidade dos leitores se perderem por esses locais, fazendo-os refletir sobre os inúmeros aspectos apresentados. Nesse sentido, pode-se enxergar cada um dos locais mencionados como alegorias dos sentimentos humanos, o que concede aos microcontos um caráter filosófico profundo. Conhecer as cidades é conhecer a si mesmo e o livro tem diferentes sentidos para diferentes pessoas. Em uma condição onírica, esse livro nos faz viajar juntos com Marco Polo.

Particularmente, queremos destacar a cidade Cloé, que de acordo com o autor é: “uma cidade grande, as pessoas que passam pelas ruas não se reconhecem. Quando se veem, imaginam mil coisas a respeito uma das outras, os encontros que poderiam ocorrer entre elas, as conversas, as surpresas, as carícias, as mordidas. Mas ninguém se cumprimenta, os olhares se cruzam por um segundo e depois se desviam, procuram outros olhares, não se fixam.” (CALVINO,1990, P.24)

Essa passagem do livro onde há a descrição de uma cidade nos lembrou um pouco o momento que estamos vivendo, onde apenas os olhares estão à vista por conta das máscaras, os cumprimentos e encontros se tornaram limitados e as pessoas às vezes nem se reconhecem mais devido ao uso da máscara.

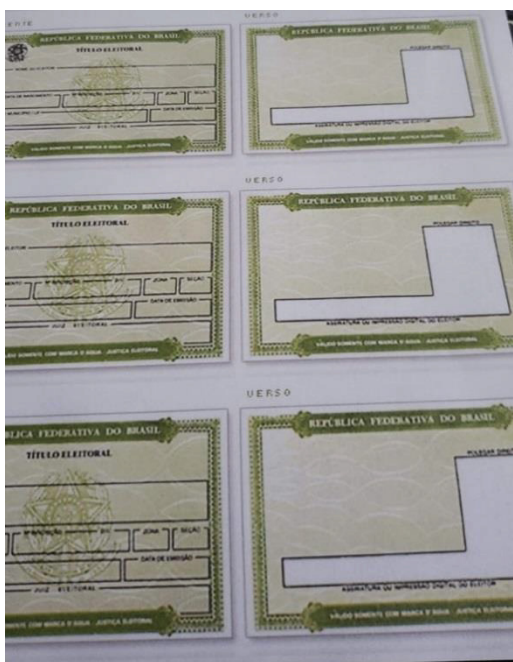
### **3.2.2 A eleição**

Essa dinâmica foi dedicada às eleições, proposta pelas crianças em nossa sessão anterior. Porém, mesmo que a ideia das eleições tenha partido das crianças levantamos mais uma vez a crítica a intervenção dos adultos de encaminharem essa eleição para ocorrer da forma tradicional que conhecemos, uma campanha eleitoral à imagem dos adultos. Mais uma vez os adultos tomaram decisões pelas crianças abafando suas vozes. Com isso, fizemos o levantamento dos candidatos para prefeito (a) da cidade e, para a dinâmica acontecer de forma mais concreta, confeccionamos com as crianças a urna eleitoral e as crianças preencheram as cédulas do título de eleitor (documento obrigatório no Brasil para votar).

Explicamos para as crianças como ocorre um processo eleitoral, desde a candidatura, propaganda política, votação até a apuração desses votos. Mas será que só haveria essa forma de escolher o prefeito, alguém que organize a cidade? Se tivéssemos aberto espaço para as crianças nessa ocasião, poderia surgir outra forma de fazer essa escolha. Toby Rollo (2016) nos traz uma perspectiva interessante acerca dessa temática, “não basta, portanto, simplesmente adicionar as crianças nas políticas dos adultos e mexer. As eleições, os partidos e as burocracias são, afinal de contas, concebidos por adultos para adultos. O reconhecimento da plena igualdade das crianças é transformador da própria sociedade, porque requer uma reformulação fundamental dos ideais e instituições democráticas em torno das capacidades particulares das crianças.” (p. 32) Portanto, para reconhecer a igualdade das crianças é necessário uma transformação em

um sistema eleitoral que foi feito de adultos para adultos e apenas incluir a criança nesse sistema não é o bastante para explorarmos as capacidades da mesma, é preciso conceber um espaço amigável para as crianças participarem com suas potencialidades.

Por fim, em conformidade, elaboramos juntos um momento democrático, de exercício da cidadania que se faz presente na vida da sociedade. Tivemos quatro candidatos que fizeram sua propaganda eleitoral, o momento de votação secreta a apuração dos votos, e a solenidade da posse e, por fim, a cidade que vivenciamos na “Casa das Profissões” tem uma prefeita empossada. Abaixo fotos da urna eletrônica, cédulas do título de eleitor e local de votação.



Título de eleitor

Figura 4<sup>21</sup>



Urna eletrônica

Figura 5<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Imagem do acervo pessoal.

<sup>22</sup> Idem.



Local de votação  
Figura 6<sup>23</sup>



Urna eletrônica com indicação do número dos candidatos para votação  
Figura 7<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Idem.

<sup>24</sup> Idem.

A sessão pós eleição foi a que teve uma duração menor devido ao procedimento eleitoral, a discussão percorreu caminhos com tópicos interessantes como a importância de estudar, trânsito, cuidados com os animais da cidade, profissões do futuro etc. Tópicos de relevância social que são colocados em pauta pelas próprias crianças mostrando a consciência social que estão adquirindo. Um ponto que vale a pena ressaltar, foi a sugestão de uma profissão diferente das que existem. Uma criança sugeriu que a profissão atendente de animais fosse criada para que alguém possa falar com os animais e ver o que eles precisam, uma criatividade e imaginação formidável. Por fim, a sugestão foi aceita.

Devido às eleições, melhorias na cidade foram discutidas. De fato, uma obra na casinha de alvenaria e uma renovação nos materiais e brinquedos utilizados no projeto já estava prevista, pois os brinquedos estão velhos, alguns quebrados. Infelizmente, com a pandemia, a escola ficou fechada durante muito tempo e alguns materiais se perderam. A casinha de alvenaria é uma construção antiga e precisa realmente de uma reforma. A ideia das eleições coincidiu com essa necessidade de reconstrução do espaço e uma das promessas da prefeita eleita foi justamente organizar uma reforma e comprar novos materiais para o espaço da nossa cidade. Portanto, a articulação desse acontecimento está sendo feito pela prefeita junto à diretora da escola e equipe gestora. Um arquiteto está disponível para ouvir os membros da nossa Comunidade de Investigação, que também é a comunidade do nosso projeto, para entender as necessidades.

Criamos assim um momento de protagonismo infantil onde as crianças serão a parte principal do processo que lhes interessa. O protagonismo infantil visa tornar a criança um agente de seu aprendizado, e não simplesmente um indivíduo passivo na educação. A criança precisa associar seus pensamentos às suas ações, sendo protagonista de seus atos dentro de sua própria concepção como ser humano, opinando e atuando em seu meio e construindo seu conhecimento. Kramer (1997, p.19) acredita que a “proposta pedagógica sempre contém uma aposta, não sendo um fim, mas um caminho que se constrói no (ou ao) caminhar.” Conseguimos atingir esse protagonismo infantil com a Filosofia para Crianças, colocando-as como autoras de suas histórias, e não apenas espectadoras. Paulo Freire (2003, p. 47) nos lembra: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Além disso, outra ideia de cidade foi proposta, a “cidade da diversão” que contém um parque para se divertirem quando os espaços da outra cidade estiverem fechados. Veremos a seguir o funcionamento dessa cidade divertida.

### 3.2.3 A cidade da diversão

Essa dinâmica foi bem diferenciada. Foram duas cidades funcionando juntas, uma de parque e outra com todos os outros espaços. As duas cidades funcionaram, de forma simultânea e organizada. As crianças mostraram sua capacidade de organização e reponsabilidade com aquilo que foi proposto. Vejamos a seguir imagens da cidade dos parques:



Cidade da diversão – Parque 1

Figura 8<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Imagem do acervo pessoal.



Cidade da diversão – Parque 2

Figura 9<sup>26</sup>

Nessa sessão, a cidade da diversão foi um estímulo que trouxe uma reflexão sobre o brincar. A discussão sobre o adulto e o brincar ganhou palco por um determinado momento. As crianças colocaram essas palavras como opostos e depois como uma possibilidade real, refletindo sobre a importância do brincar na vida humana. Em algumas dinâmicas a professora da sala brincou com as crianças e nessa, particularmente, até a facilitadora brincou no parque, levando a crer que é sim possível um adulto brincar e gostar disso.

Essa cidade da diversão – que, na verdade, eram duas cidades: uma de parques e a outra com os espaços das profissões – remeteu-nos a uma outra cidade que o personagem Marco Polo descreve no livro *Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino já citado anteriormente. Em as cidades delgadas existe a cidade chamada de Sofrônia, que assim como a nossa cidade da diversão é composta por duas cidades: “Na primeira, encontra-se a grande montanha-russa de ladeiras vertiginosas, o carrossel de raios formados por correntes, a roda-gigante com cabinas giratórias, o globo da morte com motociclistas de cabeça para baixo. (...) A segunda meia cidade é de pedra e mármore e cimento, com o

---

<sup>26</sup> Idem.

banco, as fábricas, os palácios, o matadouro, a escola e todo o resto. ” (CALVINO,1990, p.27 e 28)

Podemos notar a semelhança da Cidade de Sofrônia com a cidade da diversão por serem divididas em duas, uma sendo parque e a outra sendo uma cidade como normalmente conhecemos com seus espaços comerciais e profissionais.

A cada sessão parece que a criatividade e imaginação das crianças ganha força, pois, após vivenciarmos e discutirmos a cidade da diversão, foi proposta uma cidade museu, um museu a céu aberto, onde pinturas e desenhos foram expostos no meio da cidade. Junto a essa proposta veio a lembrança de quando a professora e as crianças fizeram um museu em sala de aula. Como gostaram da experiência, desejaram vivenciar novamente algo parecido em nosso projeto. Isso nos faz pensar no quanto experiências diferenciadas vividas pelas crianças na vida escolar se tornam marcantes e importantes.

Além disso, nessa sessão também se sugeriu criar profissões diferentes das que existem (colador de arte e pegador de arte). Mas dessa vez, as crianças decidiram se teriam de fato essas profissões sozinhas, sem pedir autorização para um adulto como aconteceu na sugestão de atendente dos animais. De fato, estão ocupando seus espaços, sendo ativas e internalizando o protagonismo infantil, opinando e atuando de forma legítima em seu meio.

### **3.2.4 A cidade museu**

Durante as aulas e durante a dinâmica, as crianças realizaram pinturas e desenhos para expor em nossa cidade. Em meio à dinâmica, as crianças enfeitaram a cidade com destaque especial para o colador de arte que colocou as artes pela cidade e pegador de arte que esteve sempre atento caso alguma arte voasse para que ele pudesse pegar. Assim, as crianças fizeram um museu a céu aberto em meio a uma cidade valorizando a apreciação da arte e a beleza que esta traz a uma cidade. Abaixo, seguem imagens das artes das crianças na cidade museu e excerto interessante do nosso diálogo em Comunidade de Investigação Filosófica.



Arte pendurada  
Figura 10<sup>27</sup>



Arte em árvores 1  
Figura 11<sup>28</sup>



Arte em árvores 2  
Figura 12<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Imagem do acervo pessoal.

<sup>28</sup> Idem.

<sup>29</sup> Idem.



Pintores  
Figura 13<sup>30</sup>



Exposição de arte 1  
Figura 14<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Idem.

<sup>31</sup> Idem.



Exposição de arte 2  
Figura 15<sup>32</sup>

C: “ Porque que a gente morre? ”

Facilitadora: “ Na sessão 5 vocês fizeram esse mesmo questionamento. Vou pôr para ouvir o que vocês falaram. ”

B: “Nossa! Quanta pergunta (risos). Mas aqui é o lugar para fazer perguntas. ”

J: “E ninguém respondeu. ”

A: “ Mas a gente não precisa sempre ter a resposta, a gente faz Filosofia aqui, a pergunta é importante. ”

Facilitadora: “ O que é fazer Filosofia? ”

C: “Pensar. ”

E: “ Perguntar. ”

I: “ A cabeça borbulhar de ideias. ”

H: “Entender as coisas. ”

D: “Ou não entender nada, igual eu não entendi. ”

A: “ A gente morre quando Deus quer. ”

F: “ Se não morrer o mundo fica entupido de gente, aí quando fica velho morre. ”

---

<sup>32</sup> Idem.

C: “Mas não morre só velho, morre novo também. ”

B: “ Eu quero morrer velho e quero ser que nem meu avô. ”

F: “ O meu avô brinca muito comigo e meu pai não. ”

A: “ Seu avô é uma criança? ”

C: “ Ele não é criança mas vive a infância. ”

A: “ É, ele pode viver a infância quando ele quiser. ”

A sessão em comunidade após a cidade museu teve como estímulo a valorização da arte, como a arte de rua (grafites) e também houve crítica às pichações. Questionamos a importância dos museus e o que eles expõem. Levando em consideração que museu também expõe obra de arte de pessoas que já morreram veio à tona o tema morte. As crianças questionaram a morte e isso nos levou a apreciar a sessão 5, na qual esse questionamento já havia surgido, gerando uma nova investigação sobre o tema. Junto a isso, veio o questionamento do que seria Filosofia e as crianças expuseram suas concepções sobre isso.

Voltamos ao tema morte e uma criança relatou que queria morrer velho e que queria ser que nem o avô. Outra disse que o avô brinca muito e questionaram se esse avô era uma criança, até que o entendimento da criança “C” sobre infância veio à tona (discutido na sessão 1) e as crianças responderam que esse avô vive a infância porque podemos viver a infância a qualquer tempo.

Esse pensamento do avô como uma criança nos faz lembrar um poema de Mia Couto *O rio das Quatro Luzes* (2013, p. 127-132). O conto começa com um desejo infantil de um menino de ir parar dentro de um caixão. A mãe assustada proíbe o menino de ter esses pensamentos. O menino insiste em seu desejo com o pai que tenta convencê-lo a esquecer esse desejo, mas o menino o reafirma e ainda diz que não quer mais ser criança e quer envelhecer rápido e ser mais velho que seu pai. O menino então expressa seu desejo para o avô que o acolhe e eles fazem um acordo: quando chegasse a hora do avô morrer o menino morreria no lugar dele. O que parece impossível se torna extraordinário para o menino. Então o avô começou a introduzir o menino no mundo da infância e os dois se tornaram parceiros da infância, brincaram e fizeram muitas coisas divertidas juntos, assim como o avô que brinca com seu neto que foi citado em nosso diálogo.

Kohan em uma de suas obras faz uma análise desse poema de Mia Couto “o conto nos ensina que a infância é, evidentemente, uma forma de reverter-se a passagem do

tempo, ou de intemporar-se. É o contrário do que muitos nos dizem: longe de se enquadrar dentro dos limites de uma idade, a infância exige, antes, se livrar do tempo individual das idades e encontrar cúmplices de todas as idades (e os avôs são ótimos para isso!) para habitar o tempo da brincadeira coletiva, do amor, da arte e, quem sabe?, o tempo da educação.” (KOHAN, 2021, p.12)

### 3.2.5 A cidade das perguntas

Antes de nossa dinâmica começar uma criança sugeriu que hoje fizéssemos uma cidade diferente como nos outros dias. Essa criança disse que pensou em casa e entendeu que a Filosofia contém a essência do perguntar retomando nosso diálogo da sessão passada. Dessa forma as pessoas da cidade só poderiam se comunicar através de perguntas e criaram mais uma profissão que é a do perguntador oficial da cidade para saber se tudo está correndo bem. E será que as perguntas servem para isso? Para saber que tudo está bem? Nem sempre as crianças conseguiam fazer só perguntas, mas elas realmente tentaram e se divertiram muito com isso. Vejamos a seguir nossa sessão que teve como estímulo a cidade das perguntas.

C: “ O que é mais importante? A pergunta ou a resposta? ”

Silêncio...

C: “ Alguém pode me responder? (risos) ”

F: “ Eu não sei. ”

A: “ Acho que a pergunta. ”

B: “ De uma pergunta pode vir outra pergunta e não uma resposta. ”

D: “ Eu também não sei, mas perguntar é legal. ”

H: “ Responder é legal? ”

E: Meu pai fala: só sei que nada sei. ”

Facilitadora: “ Essa frase: só sei que nada sei, é de um filósofo chamado Sócrates. Ele dizia que reconhecer que a gente não saber das coisas é o primeiro passo para a sabedoria, é uma frase muito famosa.”

E: “ E o que é sabedoria mesmo? ”

Professora G: “ Sabedoria é ter o conhecimento, uma pessoa sábia tem um conhecimento profundo de vários assuntos.”

A: “ Ficou sábia perguntando. ”

B: “ Mas essa frase é mentira, a gente não sabe de tudo, mas sabe de algumas coisas, esse filósofo fala que a gente não sabe de nada. ”

Professora G: “ Mas ele parte dessa ideia justamente para podermos aprender cada vez mais coisas. Às vezes a gente acha que sabe de algo e não sabe.”

A cidade das perguntas foi uma experiência curiosa que nos fez refletir sobre o ato de perguntar. Ele é mais importante que o ato de responder? As crianças problematizaram perguntas e respostas e questionaram sobre sua importância. Sendo a sessão em Comunidade de Investigação um lugar para perguntas, também é lugar para possíveis repostas, mas não necessariamente termos que chegar nelas. A pedagogia da Comunidade de Investigação é uma pedagogia da pergunta numa educação filosófica que constrói um processo de aprendizagem investigativo trabalhando a habilidade de perguntar.

As crianças, curiosas por natureza, adoram fazer perguntas. “Assim como os filósofos, as crianças se fazem perguntas sobre o mundo. Conseguem compreender conceitos filosóficos, desde que sejam formulados em uma linguagem compreensível para elas, e são capazes de inventá-los. Em suma, as crianças têm uma afinidade natural com a filosofia.” (LIPMAN, 2008b, p. 18-19).

Para filosofar, a pergunta é uma fiel companheira. Indagando a sociedade, a educação, a própria Filosofia e o mundo, conseguimos atingir uma ação transformadora. Não devemos reprimir a pergunta, pois seria a repressão do próprio pensar. Devemos sempre valorizá-la enquanto crianças e enquanto adultos para não nos tornarmos exemplo de aceitação passiva. “Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração para geração. ” (LIPMAN, 2001, p. 55)

Sócrates também foi citado em nosso diálogo, a frase “ só sei que nada sei” do filósofo foi citada por uma criança e nos fez questionar o que seria não saber nada. Para Sócrates reconhecer sua própria ignorância é o passo para a sabedoria, pois na humildade

de não saber tudo questionamos as coisas ao nosso redor e podemos levar pessoas a tirarem suas próprias conclusões.

A facilitadora interveio dizendo que a frase era de Sócrates e ainda quis explicá-la transmitindo um conceito pronto para criança. De certa forma querendo validar e legitimar a voz das crianças sendo que essa é legítima por si só. Não é totalmente negativo abordar as falas de filósofos ou pensadores em meio as sessões, mas por que não trazer só as frases (sem mais explicações) e deixar a exploração das mesmas para as crianças? A professora também fez uma intervenção inadequada quando uma criança discordou de Sócrates não a deixando refletir mais sobre o assunto. E isso é um fator importantíssimo dessa pesquisa, enxergar coisas que antes não víamos e refletir sobre nossa própria prática.

### **3.3 O projeto em transformação**

Como já era planejado, uma reforma no espaço da “Casa das profissões” antiga “Casinha de Bonecas” irá acontecer. As crianças perceberam a necessidade e solicitaram essa reforma para que possamos realizar nossas dinâmicas em um espaço com mais recurso e mais confortável. A prefeita da cidade pôde representar as crianças da nossa Comunidade de Investigação junto a equipe gestora da escola e o arquiteto, responsável pela obra e compra de materiais, ouviu as crianças participando de nossa sessão filosófica. Em meio à nossa dinâmica, as crianças foram observando o que precisava melhorar no espaço da profissão que escolheram. Pontuaram muito bem e com detalhes os materiais que precisamos e como queriam a reforma de dentro da casinha. As crianças também sugeriram novas profissões e novos espaços de utilização. O arquiteto tomou nota de tudo, comprometendo-se a enviar o projeto de reforma para que as crianças pudessem analisar.

As crianças problematizaram a necessidade de um espelho em uma casa, e saíram em defesa da escola pública dizendo que a obra não podia ser cara. Percebemos as crianças bem unidas em um momento que seus quereres são valorizados, indo contra uma frase usual de pais e professores: criança não tem querer. Quando uma criança expressa que seu pai diz essa frase e não ouve o que ele quer, vemos reflexo da educação desenvolvimentista que considera a criança como um ser que ainda não é, mas será sujeito de direitos. Nessa educação, a criança não tem espaço para expressar sua voz e nem seus quereres, ainda estando em desenvolvimento e formação. Indo contra essa convicção,

abrimos espaço para escutar as crianças e valorizar suas ideias, opiniões e pensamento. A exemplo disso, temos o espaço da Comunidade de Investigação Filosófica que trabalhamos ao longo de nossa pesquisa.

A união das crianças também ficou em evidência quando elas lembraram que as outras crianças das turmas de 1º ano, que também participam do projeto, precisavam opinar sobre a reformulação do projeto, valorizando não só suas opiniões, mas também as de seus pares.

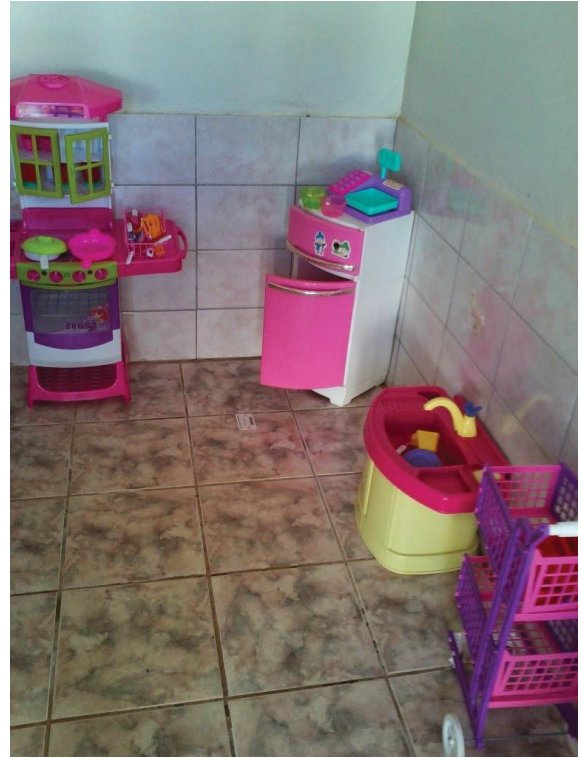
Após nossa sessão, conversamos com o arquiteto e explicamos nossa proposta da Filosofia para Crianças e Comunidade de Investigação Filosófica, para saber o que ele, como pessoa que nunca teve contato com algo parecido, achou de nossa sessão filosófica. Ele nos relatou que ficou encantado com a proposta, que nunca viu algo parecido, um diálogo onde as crianças problematizam tudo e fazem colocações assertivas, com segurança e fluidez. Disse ainda que as crianças valorizam o porquê, valorizam as perguntas e que saber o porquê das coisas é muito importante para vivermos de forma mais consciente e questionadora tendo maior clareza das coisas. Destacou que geralmente as crianças com quem ele tem contato são mais tímidas, menos participativas e não expressam suas opiniões, mas que isso deve ser justamente porque elas não têm espaço para isso, visto que o adulto não dá espaço para criança.

Nos parabenizou pelo trabalho e compartilhou um desejo de que todas as escolas tivessem profissionais capacitados para explorar todo o potencial das crianças, dando oportunidade para que elas possam ser o que quiserem. Também nos falou sobre a falta de conhecimento da Filosofia para Crianças e que achava que Filosofia era algo só para grandes filósofos. Com esse relato reafirmamos a necessidade de se divulgar e difundir a Filosofia para Crianças nas escolas e em todo campo educacional.

Seguem abaixo fotos de como o espaço do projeto está e da proposta estética enviada pelo arquiteto:



Interior da casinha 1  
Figura 16<sup>33</sup>



Interior da casinha 2  
Figura 17<sup>34</sup>



Interior da casinha 3  
Figura 18<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Acervo pessoal.

<sup>34</sup> Idem.

<sup>35</sup> Idem.



Casinha  
Figura 19<sup>36</sup>



Área externa 1  
Figura 20<sup>37</sup>



Área externa 2  
Figura 21<sup>38</sup>



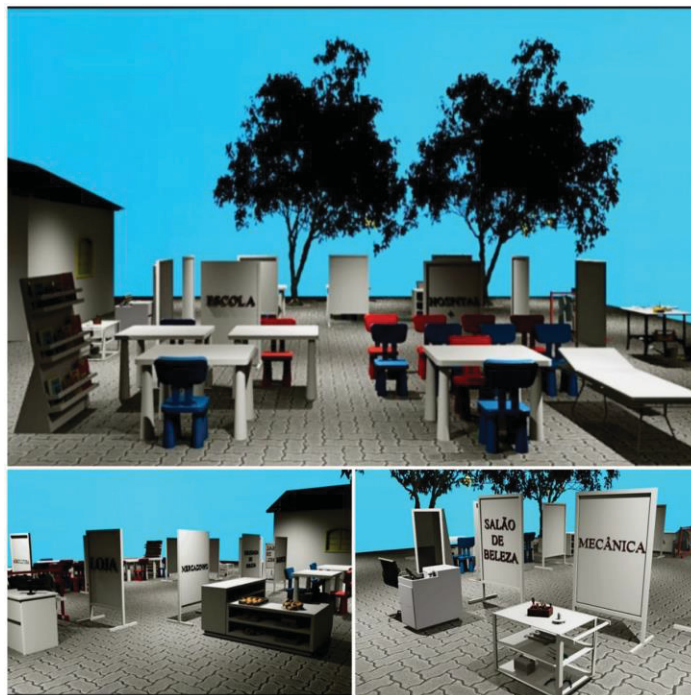
Área externa 3  
Figura 22<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> Idem.  
<sup>37</sup> Idem.  
<sup>38</sup> Idem.  
<sup>39</sup> Idem.



Proposta estética de área interna  
 Figura 23<sup>40</sup>



Proposta estética de área externa  
 Figura 24<sup>41</sup>

<sup>40</sup> Acervo pessoal.

<sup>41</sup> Idem.

As crianças apreciaram a proposta estética do arquiteto e sugeriram o uso de mais cores. Querem os móveis coloridos, disseram que os espaços das profissões não ficam “daquele jeito como se fosse um quadrado”, pois entendem que estariam melhor dispostos se estivessem espalhados. Cobraram espaços que estavam faltando, as profissões que criaram como o colador de arte, o perguntador e exigiram mais um espelho no armário do guarda-roupa do quarto. A reforma, que tem base no protagonismo infantil, enfim irá começar e com isso demos uma pausa na realização do projeto.

## Conclusão

Nossa pesquisa uniu o projeto “Casinha de Bonecas” com a Filosofia para Crianças. Trabalhando não só com a influência de Lipman, mas também de outras referências na área, realizamos sessões em Comunidade de Investigação Filosófica com as crianças que participaram das dinâmicas do projeto.

Como o projeto “Casinha de Bonecas”, entre outros objetivos, visa escutar a criança através de suas rodas de diálogo, a Filosofia para Crianças com a abordagem da Comunidade de Investigação veio a calhar no contexto do projeto. Com a Comunidade de Investigação não só escutamos as crianças, mas também abrimos espaço para o pensamento crítico e reflexivo através de uma abordagem filosófica. Também houve espaço para o protagonismo infantil onde as crianças atuaram no projeto de uma forma nunca antes vista.

É sabido que o projeto “Casinha de Bonecas” tem relevância para a Escola Classe Ipê por todas as melhorias que o projeto proporciona no ambiente educacional e na aprendizagem das crianças. Porém, como citamos no capítulo 1, esse projeto nasceu dentro de uma lógica desenvolvimentista de educação, visando formatar e preparar as crianças para o futuro. Com a Filosofia para Crianças, queremos romper com essa ideia e mostrar uma outra possibilidade de lógica educacional, onde a voz da criança tem relevância e é efetivamente escutada, que considera a criança como sujeito do seu processo educativo recusando a formatação dela para modelos de vida social já pré-concebidos.

Para defendermos essa ideia realizamos 10 sessões filosóficas em Comunidade de Investigação com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Com essas sessões trabalhamos nossos objetivos de conectar o projeto “Casinha de Bonecas” com a Filosofia para Crianças e a partir disso compreendemos as concepções das crianças de si, do outro, do que é infância e ser criança, e suas percepções de mundo em meio ao projeto. Além disso, ideias surpreendentes acerca do projeto foram expressadas pelas crianças gerando transformações no mesmo.

Como já mencionado, a pandemia dificultou bastante a realização da pesquisa de campo apanhando a investigação pelo meio gerando um contexto de irregularidade. Tivemos muitos desvios, nosso tempo foi escasso e houve limites para funcionar a Comunidade de Investigação com menor quantitativo de crianças. Esse quantitativo oscilava bastante de 42% a 85% de crianças presentes e alterou o trabalho desenvolvido

prejudicando a dinâmica do projeto pois não conseguíamos ocupar todas as profissões e nem povoar a cidade.

Ao longo dessas 10 sessões em comunidade, vivenciamos várias dinâmicas diferentes oriundas das ideias das crianças. Cidade sem dinheiro onde trocávamos os serviços, cidade sem polícia, cidade onde as pessoas tinham mais de uma profissão, cidade da diversão onde havia duas cidades uma de parques e a outra com os outros espaços. Também houve cidade sem prefeita e com prefeita, cidade museu, cidade com profissões inovadoras e cidade das perguntas onde as pessoas se comunicavam oralmente só com perguntas. Vimos o projeto da forma que as crianças o pensam, mas como seria um mundo através dos pensamentos das crianças? Todas essas vivências enriqueceram nossas discussões em comunidade e fizeram com que as concepções e percepções das crianças fossem trabalhadas, assim como foram exploradas ideias originais das crianças sobre o projeto “Casinha de Bonecas” nunca antes pensadas por adultos.

As crianças gostam da cidade com profissões conhecidas refletindo a nossa sociedade real, mas também gostam da experiência de cidades inusitadas. Existiram cidades diferentes, com nomes diferentes e o projeto estará aberto a essas mudanças e novas experiências em sua dinâmica. Será que o projeto nunca mais será o mesmo mudando a dinâmica toda semana? E como seria uma cidade da Filosofia? Poderia ser uma cidade em contínua transformação? Cada vez mais a comunidade do projeto se parece com as cidades do livro de Calvino que citamos anteriormente onde descreve-se várias cidades diferentes.

Conseguimos explorar ideias e novidades que surgiram no pensamento das crianças acerca do projeto e assim, recriarmos e reformularmos as dinâmicas que o projeto proporciona. Nós também modificamos o espaço físico do projeto de acordo com as ideias das crianças e mudamos até o nome dele. Dialogamos sobre infância, sobre o projeto, sobre aspectos relevantes de nossa sociedade fazendo uma reflexão crítica sobre os temas abordados por meio da Filosofia.

Tivemos variados estímulos em nossas sessões e, à medida que eles iam se desenvolvendo no diálogo, às vezes outro assunto vinha à tona sendo também desenvolvido logo em seguida. Isso é deixar a discussão seguir seu caminho, e cabe ao facilitador fomentar o que parece interesse para comunidade investigar. Por vezes, apreciávamos os áudios gravados das sessões anteriores para que pudesse haver uma reflexão do que já havia sido registrado e potencializar a reflexão atual como aconteceu com a reflexão sobre a morte, por exemplo.

Observamos em nossas sessões que as crianças gostam de dar respostas, elas gostam de entender o porquê das coisas, mas isso também não elimina o fato de que elas são perguntadeiras por natureza e de que muitas perguntas ficam sem respostas imediatas necessitando de uma maior reflexão sendo retomadas inclusive em outras sessões. Às vezes as perguntas mudam, as respostas mudam, ou até mesmo nunca aparecem e está tudo bem porque nunca devemos parar de questionar.

Esta pesquisa nos mostrou o quanto as crianças têm a dizer se nos propusermos a escutar. Elas são cheias de novidades, ideias e pensamentos frutíferos. Se filosofar é questionar, a criança filosofa todo o tempo. O que acontece quando a Filosofia acolhe a infância? Ela se torna mais questionadora, e entende que conceitos formados não precisam ser aceitos.

Lyotard (2005), filósofo francês, nos diz que a Filosofia e a infância andam de mãos dadas, pois aquela não é outra coisa senão a “infância do pensamento”. O filósofo enxerga o pensamento como uma potência de recomeço. Podemos perceber essa relação entre Filosofia e infância considerando a Filosofia e o filosofar uma escuta atenta dos possíveis pensamentos, e a infância o reino das possibilidades e da ausência de determinação.

Nas sessões pudemos notar grande intimidade entre as crianças e as perguntas. Para filosofar, o ato de perguntar é fundamental. E em alguns momentos das sessões um punhado de perguntas se desenrolava uma após a outra. Uma pergunta desencadeava várias outras e isso é um momento muito interessante da sessão, pois é assim que exercitamos o ato de questionar. Porém, as perguntas nos introduzem num processo de investigação, mas não garantem a sua continuidade se não cuidarmos de procedimentos que ajudam a mantê-la em foco e, ao mesmo tempo, garantem o aprofundamento da investigação sobre os problemas. Assim, a investigação ocorre quando "seguimos o argumento para onde este conduzir" (LIPMAN, 1995, p. 333),

Realizamos apenas 10 sessões em Comunidade de Investigação, mas já podemos ver que a quantidade de estímulos diversos, as ressignificações e reflexões que podemos fazer são infinitas. O poder de transformação das crianças, de não aceitar o já concebido e de questionar as coisas com tranquilidade nos faz pensar se a Filosofia não seria mais para infância do que para os adultos. As crianças adoraram a experiência da Comunidade de Investigação Filosófica e sugeriram fazer sessões não só após a dinâmica do projeto, mas também em qualquer situação que precise de um diálogo. Isso já é um fruto que

poderemos colher no futuro com essa pesquisa. Fazer sessões em Comunidade de Investigação em vários contextos da escola.

Nossa pesquisa em Comunidade de Investigação nos fez observar que as crianças trazem muito sua vida real para dinâmica e sessões, reproduzindo coisas que veem em casa e dando exemplos dos familiares em meio ao diálogo. Temas reais como a pandemia foi trazido à tona, em meio a dinâmica os médicos da comunidade aplicavam vacinas contra o COVID-19 de maneira fictícia e todas as crianças usavam máscaras até por ser protocolo da escola.

Algumas crianças são mais falantes, outras nem tanto precisando ser estimuladas pela facilitadora. O gestor da palavra também ajuda nesse aspecto pois, observa quem ainda não falou para dar oportunidade a todos se expressarem durante as sessões. A criança “D”, por exemplo, é bastante tímida, mas mesmo assim, quando interpelada, fez contribuições relevantes para o diálogo. Em alguns momentos das sessões as crianças se dispersavam, isso é normal, porém, cabe ao facilitador não permitir que se dispersem tanto do que está em debate, claro que sempre levando em consideração que a discussão segue seu caminho e esse é inesperado, mas não faz sentido estarmos falando de coisas completamente diferentes que não gere nenhuma problematização, assim, o facilitador deve retomar o curso da discussão.

Com relação a ser facilitadora da sessão filosófica, tivemos a oportunidade de fazer uma autocrítica sobre a nossa prática. Realizamos as sessões, gravamos em som áudio, ouvimos, transcrevemos e assim começou nossa análise nos debruçando sobre nossa pesquisa. O que essa pesquisa nos permite ver sobre nossa prática? O que podemos pensar a partir do que fizemos?

Observamos a maneira como nos relacionamos com as crianças, percebemos que facilitar uma sessão não é uma tarefa fácil e principalmente notamos como o adultismo é uma barreira estrutural que precisamos derrubar. O trabalho com as crianças e a análise dele nos mostram como é automático não ouvirmos as crianças e como estamos dominados por práticas viciadas em antigos pressupostos. Em nossas sessões podemos notar que nossa prática, tanto da facilitadora como da professora do grupo (membros adultos da comunidade), estão cheias de falas adultas que por muitas vezes limita ou encerra o diálogo não dando oportunidade para as crianças expressarem suas ideias na totalidade. Nossas práticas, derivadas de um sistema educacional que não valoriza a infância, faz com que repensemos nossas intervenções. Mesmo tendo realizado boas sessões e oportunizando espaço para a voz das crianças, escuta sensível e momentos de

reflexão, ainda temos muito que caminhar pois alguns lugares de nossas falas podem estar a subestimar as crianças. É uma busca incansável de permitir que as crianças ocupem seus lugares de direito como sujeitos do seu processo educacional e de desconstruir a lógica formatista de escola, onde a criança é vista como ser informe, um ser que vai ser importante, mas ainda não é, isso quebra todas as potencialidades que uma criança tem.

Mas para que esta investigação? Qual o seu sentido? Agora que fizemos toda esta prática e que estamos a olhar para os dados que recolhemos, eles nos fizeram chegar a necessidade de transformação. “A pesquisa nos serve acima de tudo para dar uma base de entendimento sobre uma realidade e a partir disso transformá-la”. (GATTI, 2002, p. 33). Partindo dessa afirmação, percebemos que além de ser necessária uma transformação em nossa prática, é necessária uma transformação no projeto “Casinha de Bonecas” com que trabalhamos para chegarmos até uma transformação na lógica educacional vigente ainda hoje na Escola Classe Ipê.

Poderemos notar que em nossa pesquisa busca-se entender a realidade do projeto e com isso transformá-la. A Escola Classe Ipê valoriza e tenta trabalhar dentro da perspectiva de escutar as crianças, porém, existe limites na realização dessa prática. O projeto “Casinha de Bonecas” começou a romper esses limites, onde a Comunidade de Investigação Filosófica foi inserida e as crianças passaram a ter a voz ativa e o protagonismo infantil começou a ganhar espaço dentro da escola.

O projeto vem sendo reconstruído, reformulado e recriado pelas crianças ganhando destaque na escola. Tendo suas dinâmicas e seu espaço físico transformados, tivemos a oportunidade em meio ao projeto de fazer várias reflexões, ressignificar conceitos e ampliar pensamentos com nossa Comunidade de Investigação. A forma de enxergar o mundo que nos cerca foi questionada. Se a educação não proporciona esse tipo de experiência não será como deveria ser.

Em nossa pesquisa captamos um momento importante, mas não temos um produto acabado, queremos continuar a trabalhar nessa mesma perspectiva da Comunidade de Investigação com as crianças em meio ao projeto “Casinha de Bonecas”. As crianças que filosofaram em comunidade e promoveram mudanças em um projeto concebido por adultos, foram aplaudidas por toda a escola pela proposta de reformulação do projeto “Casinha de Bonecas”. Nesse momento, segundo relato das próprias, as crianças realmente se sentiram como parte importante da escola e do processo educacional.

## Referências Bibliográficas

- AGAMBEN, G. *Infância e História*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- BECHI D. *Piaget e o programa de filosofia para crianças e jovens: uma aproximação crítica entre o método especulativo e a técnica genérica piagetiana*. Revista Espaço Acadêmico N° 170, p. 107 -120, Maringá: UEM, 2015.
- BORBA, A. M. *A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil*. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, N° 44, p. 12-14, Paraná: MEC, 2007.
- CALVINO, I. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMPOMANES, C. *Didáctica de La Filosofía, Perspectivas y Materiales*. Madrid: Ediciones, 1984.
- CARVALHO, M. C. *Filosofia para Crianças: A (im)possibilidade de lhe chamar outras coisas*. Rio de Janeiro: UERJ, NEFI Edições, 2020.
- CARVALHO, M. C.; SANTOS, A., I. *Não deve dar a palavra aos amigos...Assim não é justo! Representações das crianças sobre o gestor da palavra na comunidade de investigação filosófica*. Revista Childhood & philosophy, N° 27, pp. 369-391, Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- CASSIDY, C. *grown-upness or living philosophically?* Revista Childhood & Philosophy N° 28, p. 481-492, Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- COUTO, Mia. *O rio das Quatro Luzes*. In: COUTO, M. A menina sem palavra, p. 127-132. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- CUNHA, M. V. *John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil*. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.) *O que é a filosofia da educação?*, p.39-55. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- DEWEY, J. *Democracia e educação – breve tratado de filosofia de educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.
- DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
- DEWEY, J. *My pedagogic creed*. New York: E.L. Kellogg & Co. Disponível em: <https://ia802701.us.archive.org/31/items/mypedagogiccree00dewegoog/mypedagogiccree00dewego.pdf> Acesso em 01 out. 2021.
- DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- DINIS, C. M. S. J. *O que é a filosofia para crianças: programa de Matthew Lipman*. Dissertação de Mestrado em Filosofia-Ética e Política. Universidade da Beira do Interior, Artes e Letras, Covilhã, 2011. Disponível em: [https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1319/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Carlos%20Dinis.pdf](https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1319/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Carlos%20Dinis.pdf) Acesso em 02 out. 2021.

- DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.
- ÉBOLI, M. T. M. *Uma escola diferente*. São Paulo: Nacional, 1969.
- ELIAS, G. G. P. *Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1287> Acesso em 01 out. 2021.
- ELICOR, P. P. *The Notion of Pedagogical Authority in the Community of Inquiry*. Kritike, 2017. Disponível em: [https://www.kritike.org/journal/issue\\_21/elicor\\_december2017.pdf](https://www.kritike.org/journal/issue_21/elicor_december2017.pdf) Acesso em 08 out. 2021
- ESCOLA CLASSE IPÊ. *Proposta pedagógica*. Brasília, 2020.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.
- GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes. 2009.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva. 1996.
- GREGORY M. R., LAVERTY M. J. *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp Childhood Philosophy and Education*. London: Routledge, 2017.
- HAYNES J.; MURRIS K. *Taking age out of play: children's animistic philosophising through a picturebook*. Oxford: Edinburgh University Press, 2019.
- HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. de F. *De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento*. Revista Psicologia da Educação, N° 25, p. 75-92, São Paulo: PUC, 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141469752007000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752007000200005&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 07 mai. 2021.
- IGREJAS, F. P. *Entre a libertação e a opressão: um percurso para pensar a prática de filosofia com crianças*. Rio de Janeiro: UERJ, NEFI Edições, 2020.
- KENNEDY, D. *A comunidade da infância Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, NEFI Edições, 2020.

- KENNEDY, D. *The Philosopher as Teacher, The role of a facilitator in a community of philosophical inquiry*. Metaphilosophy LLC N° 5, pp. 744-765, Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.2004.00348.x> Acesso em 3 out. 2021.
- KOHAN, W. O, LEAL, B. *Filosofia para Crianças em debate*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- KOHAN, W. O. *Filosofia para Crianças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, W. O. *Infância, filosofia e pólis: exclusão e resistência*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação N° 24, p. 335-344. Brasília: UnB, 2015a. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i24.4774> Acesso em 07 mai. 2021.
- KOHAN, W. O. *O que vale ser criança se nos falta infância? Um diálogo sonhado entre Paulo Freire e Mia Couto*. Revista Estudos Aplicados em Educação N° 11, p. 9-20. São Paulo: USCS, 2021.
- KOHAN, W. O. *Visões de filosofia: infância*. Revista Alea N° 17, p. 216-226. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015b.
- KOHAN, W.O. *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes, 2004.
- KRAMER, S. *Propostas Pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica*. Revista Educação e Sociedade. N° 60, p. 15-35 São Paulo: UNICAMP, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300002> Acesso em 08 out. 2021
- LEITE, C. D. P. *Infância, Experiência e Tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus Editorial, 1990.
- LIPMAN, M. *La Filosofía en la aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002.
- LIPMAN, M. *Natasha: diálogo vygotskianos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIPMAN, M. *O pensar na Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- LIPMAN, M. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 2008a.
- LIPMAN, M. *Reforçar o raciocínio e o Julgamento pela filosofia*. In: LELEUX, C. (Org.) *Filosofia para crianças: o modelo de Lipman em discussão*. Porto Alegre: Artmed, 2008b
- LIPMAN, M. *Thinking in Education*. Nova York: Cambridge University Press, 2003.
- LIPMAN, M. *Good Thinking*. Revista Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines. N° 2, p. 37-41. Montclair: Winter, 1995b.

- LIPMAN, M.; MORYIÓN, G. F. *Matthew lipman: una biografía intelectual*. Revista Internacional de Filosofía Aplicada, Nº 2, p. 177-200. Madrid: Universidad de Madrid, 2011.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F.S. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- LYOTARD, J. F. *Le postmoderne expliqué aux enfants Paris*. Paris: Galilée, 2005.
- MARQUES, O. *Implicações educacionais da proposta de “Educação para o pensar” de Matthew Lipman*. Revista Cadernos de Pós-Graduação – Educação, Nº 8, p. 85-94, São Paulo: UNINOVE, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/2091> Acesso em 25 jun. 2020.
- MARTINS, M. A. *Filosofia para crianças: um caminho para o resgate de valores na escola e na família?* Monografia de Licenciatura em Pedagogia. Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/MAM.2.2010.pdf> Acesso em 26 jun. 2020
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ROLLO, T. *Separate but equal: false equality and the political exclusion of children Canadian Dimension*. Canadá: Spring, Canadian Business & Current Affairs Database, 2016.
- SANTIAGO, F; FARIA A. L. G. *Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso*. Revista Educação e Fronteiras On-Line, Nº 13 p.72-85. Dourados: UFGD, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/5184/2742> Acesso em 15 out. 2021
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SCHIMDT, I. A. *John Dewey e a educação para uma sociedade democrática*. Revista Contexto e Educação, Nº 82, p. 135-154, São Luiz Gonzaga: URI, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1016> Acesso em 15 set. de 2021
- SHARP, A. M. *A filosofia na educação das crianças*. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Filosofia para Crianças: A tentativa pioneira de Mathew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SHARP, A. M. *A outra dimensão do pensamento que cuida*. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Lugares da infância: Filosofia*. p.121-130, Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SHARP, A.M. *What's a 'Community of inquiry?* The Journal of Moral Education Nº 16. p.37-45. London: Routledge, 2010.
- SILVEIRA, R. J. T. *A filosofia vai à escola? Estudo do "Programa de filosofia para crianças" de Matthew Lipman*. Tese de Doutorado -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1998 Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251622> Acesso em 6 ago. 2021.

TEIXEIRA, A. *Resenha do livro "Uma escola diferente"*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. N° 113, p.145-148 Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1969. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/eboli.html> Acesso em 24 out. 2021

VIEIRA, P. A. *Intersubjetividade: um olhar sobre a comunidade de investigação filosófica*. Revista Childhood & Philosophy. N° 15, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UERJ,2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5120/512059810014/html/> Acesso em: 05 out. 2021

## **Anexo 1 - Objetivo geral e específico do projeto “Casinha de Bonecas”**

Abaixo, seguem o objetivo geral e específico do projeto “Casinha de Bonecas” para com os estudantes:

“Objetivo Geral:

- Proporcionar na criança o desenvolvimento de seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

Objetivos Específicos:

- Proporcionar um ambiente de socialização e convivência harmônica;
- Desenvolver senso de responsabilidade e coletividade;
- Desenvolver habilidades de seguir regras e normas de conduta;
- Ampliar progressivamente os conhecimentos do mundo;
- Refletir com os estudantes a resolução de conflitos com diálogo;
- Estruturar e organizar uma comunidade com os brinquedos e objetos disponíveis;
- Explorar e conhecer diversas profissões;
- Encorajar a criança a tornar-se progressivamente autônoma;
- Oportunizar que os estudantes desempenhem o papel escolhido como membro da comunidade com suas responsabilidades para como outro;
- Ampliar as experiências através da vivência de inúmeras situações;
- Desenvolver a iniciativa, a autonomia e enriquecer as interações sociais;
- Problematizar as interações sociais, o convívio em grupo e a responsabilidade coletiva;
- Criar oportunidades de brincar, explorar, descobrir, criar, imaginar;
- Identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participa, respeitando suas regras básicas de convívio social;
- Subsidiar o trabalho de ensino aprendizagem desenvolvendo a oralidade, habilidades relacionadas a lógicas matemáticas, leitura e escrita, etc;
- Romper com paradigmas, tabus e estereótipos construídos pela sociedade;
- Promover pensamentos críticos e escuta dos estudantes através da roda de diálogo. ” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2020, p.78-79)

## Anexo 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores (UAç), de que sou aluna, pretendo desenvolver a pesquisa de campo da minha Dissertação com o tema “Casinha de Bonecas: um projeto filosófico”. Essa pesquisa inclui observações e Sessões de Filosofia para Crianças na Escola Classe Ipê, no contexto do projeto “Casinha de Bonecas”.

Com esta investigação, pretendo conectar o projeto “Casinha de Bonecas”, que faz parte da Proposta Pedagógica (PP) da referida escola, com a área da Filosofia para Crianças. Dessa forma, busco observar a influência social nas relações entre as crianças no momento das vivências do projeto e refletir com elas acerca de como se percebem e significam, como percebem as outras crianças, como percebem e constroem o mundo e como ocorrem as interações por meio do referido projeto. A partir das observações feitas, realizar-se-ão também sessões de diálogo com as crianças e docente da turma, de modo a focar as representações que fazem do projeto, da escola e, em geral, do mundo onde gostariam de viver.

Nesse contexto, solicito a sua autorização, enquanto responsável, para a participação da/o sua/seu educanda/o nas referidas atividades da pesquisa no âmbito do projeto “Casinha de Bonecas”, bem como em posteriores Sessões de Filosofia. Estas sessões serão gravadas em registro áudio para posterior transcrição e tratamento dos dados recolhidos. Da participação nestas atividades não decorrem riscos para a/o educanda/o, uma vez que esta/e estará no regular ambiente escolar e acompanhado pela professora/o titular na turma. Lembrando que as crianças e/ou responsáveis podem desistir da participação na pesquisa sempre que queiram.

Os dados recolhidos (registros escritos e áudios) serão tratados de modo confidencial e os elementos respeitantes à identificação da/o seu/sua educando/a serão utilizados no estudo recorrendo a procedimentos de codificação (pseudonimização). Apenas a investigadora terá acesso à matriz desta codificação, assim como aos ficheiros áudio, que serão mantidos em um HD externo que ficará sempre em sua posse durante o decurso da investigação. Todos esses dados serão destruídos logo após a conclusão do estudo.

A Dissertação será publicada no repositório da UAç e os seus resultados poderão, ainda, ser incluídos num artigo a submeter a revista de especialidade. Mas não será divulgado nenhum dado que identifique as crianças.

Agradeço, desde já, toda a sua atenção e colaboração e coloco-me à sua disposição para qualquer esclarecimento adicional que considere necessário, podendo para tal contactar-me através do e-mail: daylanesoares@gmail.com ou através do telefone (61) 98212-9223. Assim, queira por favor preencher e devolver este documento, sendo que o duplicado deverá ficar consigo.

Brasília, 15 de Março de 2021

---

A Responsável pelo estudo

Eu, responsável pelo/aeducando/\_\_\_\_\_ tomei conhecimento de forma esclarecedora das atividades que a Dr.ª Daylane Soares Diniz realizará no âmbito da sua formação no Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores.

Nesse sentido,

**autorizo** a participação do/a meu/minha educando/a na pesquisa de campo e sessões de Filosofia.

**não autorizo** a participação do/a meu/minha educando/a na pesquisa de campo e sessões de Filosofia.

**autorizo** a recolha de som áudio do/a meu/minha educando/a no decorrer das sessões de Filosofia.

**Não autorizo** a recolha de som áudio do/a meu/minha educando/a no decorrer das sessões de Filosofia.

---

O/A Responsável pelo educando/a,

### Anexo 3

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores (UAç), de que sou aluna, pretendo desenvolver a pesquisa de campo da minha Dissertação com o tema “Casinha de Bonecas: um projeto filosófico”. Essa pesquisa inclui observações e Sessões de Filosofia para Crianças na Escola Classe Ipê, no contexto do projeto “Casinha de Bonecas”.

Com esta investigação, pretendo conectar o projeto “Casinha de Bonecas”, que faz parte da Proposta Pedagógica (PP) da referida escola, com a área da Filosofia para Crianças. Dessa forma, busco observar a influência social nas relações entre as crianças no momento das vivências do projeto e refletir com elas acerca de como se percebem e significam, como percebem as outras crianças, como percebem e constroem o mundo e como ocorrem as interações por meio do referido projeto. A partir das observações feitas, realizar-se-ão também sessões de diálogo com as crianças e docente da turma, de modo a focar as representações que fazem do projeto, da escola e, em geral, do mundo onde gostariam de viver.

Nesse contexto, solicito sua manifestação de interesse em participar ou não, enquanto professor/a titular da turma, nas referidas Sessões de Filosofia junto a pesquisadora e sua turma. Estas sessões serão gravadas em registro áudio para posterior transcrição e tratamento dos dados recolhidos. Sua participação nas sessões não será avaliada e não haverá riscos para sua profissão. Lembrando que poderá desistir da participação na pesquisa sempre que queira.

Os dados recolhidos (áudios) serão tratados de modo confidencial e os elementos respeitantes à sua identificação serão utilizados no estudo recorrendo a procedimentos de codificação (pseudonimização). Apenas a investigadora terá acesso a esta codificação, assim como aos ficheiros áudio, que serão mantidos em um HD externo que ficará sempre em sua posse durante o decurso da investigação. Todos esses dados serão destruídos logo após a conclusão do estudo.

A Dissertação será publicada no repositório da UAç e os seus resultados poderão, ainda, ser incluídos num artigo a submeter a revista de especialidade. Mas não será divulgado nenhum dado que lhe identifique.

Agradeço, desde já, toda a sua atenção e colaboração e coloco-me à sua disposição para qualquer esclarecimento adicional que considere necessário, podendo para tal contactar-me através do e-mail: [daylanesoares@gmail.com](mailto:daylanesoares@gmail.com) ou através do telefone (61) 98212-9223. Assim, queira por favor preencher e devolver este documento, sendo que o duplicado deverá ficar consigo.

Brasília, 15 de Março de 2021

---

A Responsável pelo estudo,

Eu, \_\_\_\_\_, tomei conhecimento de forma esclarecedora das atividades que a Dr.<sup>a</sup> Daylane Soares Diniz realizará no âmbito da sua formação no Mestrado em Filosofia para Crianças da Universidade dos Açores.

Nesse sentido,

**Manifesto meu interesse** em participar das sessões de Filosofia.

**Manifesto o meu não interesse** em participar das sessões de Filosofia.

**autorizo** a recolha de som áudio no decorrer das sessões de Filosofia.

**não autorizo** a recolha de som áudio no decorrer das sessões de Filosofia.

Professor(a),

---

## Anexo 4 - Autorização da Comissão de Ética da Universidade dos Açores

### PARECER 15/2021

**Registo:** Distribuição UAC/2021/1964 - Pedido de Parecer sobre Dissertação de Mestrado

**Requerente:** Daylane Soares Dinis, do Mestrado em Filosofia para Crianças, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

**Título do Projeto:** *Casinha de Bonecas : um projeto filosófico*

#### Enquadramento

O Código de Ética da Universidade dos Açores, aprovado pelo Despacho nº 9795/2015, publicado no Diário da República, 2ª série - nº 167, de 27 de agosto de 2015, prevê no nº2 do artigo 3º que “[a] Comissão de Ética compete a emissão de pareceres sobre as questões que forem remetidas à sua apreciação pela comunidade académica, a pronúncia sobre os aspetos éticos dos projetos de investigação submetidos pelos núcleos, centros ou investigadores individuais, bem como a produção de recomendações sempre que se considerem necessárias.”

#### Parecer

A análise da documentação remetida à Comissão permitiu verificar que os procedimentos a adotar garantem a salvaguarda dos aspetos éticos da investigação.



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

COMISSÃO DE ÉTICA

A Comissão deliberou **aprovar** o projeto *Casinha de Bonecas : um projeto filosófico*.

Ponta Delgada, 24 de fevereiro de 2021

Os Membros da Comissão de Ética que deliberaram,



Assinado por: **Vitor Manuel da Costa Gonçalves**  
Identificação: 880001000  
Data: 2021.02.24 às 15:21:00

Assinado por: **Maria Manuela de Medeiros Lima**  
Num. de identificação: 8800002965  
Data: 2021.02.24 23:34:00-01'00"



Assinado por: **Alberto Carlos Marques Duarte**  
Num. de identificação: 8807009520  
Data: 2021.02.25 09:51:47-01'00"



Assinado por: **José Noronha Rodrigues**  
Num. de identificação: 8110158087  
Data: 2021.02.25 10:06:23-01'00"



## **Anexo 5 - Transcrições das sessões filosóficas**

### **Sessão 1 – duração de 45 min com 6 crianças**

Facilitadora: “Crianças vamos começar a nossa sessão em Comunidade de Investigação?”

A, B, C, D, E, F: “Siiim! ”

A: “ O que é comunidade? ”

Facilitadora: “ Muito bom você ter perguntado isso. Vamos entender o que é uma Comunidade de Investigação Filosófica?! Primeiro, o que vocês acreditam ser uma comunidade? ”

B: “ Pessoas juntas. ”

E: “ Fazendo o quê? ”

C: “Alguma coisa. ”

Facilitadora: “ Que coisa estamos fazendo aqui? ”

B: “ Investigando? ”

A: “O quê? ”

E: “ A Filosofia. ”

Facilitadora: “Só a Filosofia? ”

Professora G: “ Eu acho que podemos investigar o que quisermos. ”

A: “Que tanta pergunta! ”

Facilitadora: “O que é pergunta? ”

A: “Uma coisa que a gente não sabe? ”

F: “Então eu quero saber porque a professora não brincou com a gente. ”

A: “Porque ela não é criança. ”

Professora G: “Eu gostaria de brincar, lembrar minha infância. ”

A: “ O que é infância? ”

Facilitadora: “D, o que você acha que é infância? ”

D: “Brincar! ”

E: “ Dançar e cantar e pular e correr. ”

B: “Então é ser feliz porque brincar é muito bom. ”

Facilitadora: “Todo mundo concorda? ”

B: “Se infância é brincar então infância é das crianças porque adulto não brinca.”

Facilitadora: “ A infância não pode ser do adulto? ”

Professora G: “Se eu brincar a infância pode ser minha também? ”

A: “ Acho que a infância pode ser de quem quiser. ”

Facilitadora: “Alguém é dono da infância? ”

E: “O tempo, porque ele passa e a gente fica adulto. ”

Professora G: “ A infância é só do tempo da criança? ”

A: “ Não, de qualquer tempo, de toda pessoa que quer. ”

## **Sessão 2 – duração de 40 min com 8 crianças**

Facilitadora: “Estamos aqui reunidos em comunidade, e eu tenho uma proposta de organizarmos nossas falas com o gestor da palavra. ”

A: “ Eu falei para minha mãe da comunidade. Ela gostou ”

Facilitadora: “O que falou para ela? ”

A: “ Que comunidade são pessoas reunidas para investigar coisas que queremos com a ajuda da Filosofia. ”

B: “ Isso. A tia explicou isso. E fazer perguntas. ”

E: “ O que é gestor, tia? ”

Facilitadora: “ Gestor é a pessoa que administra alguma coisa. Toma conta de alguma coisa. O gestor da palavra vai tomar conta da palavra. Nós levantamos a mão quando queremos falar certo? ”

Crianças: “ Uhum. ”

Facilitadora: “ Então, o gestor vai ver quem levantou a mão primeiro, podendo levantar a dele também e organiza a hora de cada um falar. Dando a palavra para quem levantou a mão em ordem para ninguém falar junto. ”

C: “Posso ser gestora hoje? ”

Facilitadora: “Pode, e todo dia vai ser uma criança diferente, combinado? ”

Crianças: “Sim. ”

(...)

Facilitadora: “Na “Casinha de Bonecas” temos várias profissões. ”

A: “ O que é profissões? E hoje deu briga pra escolher. ”

E: “ Profissões é trabalho, tipo agente secreto. ”

F: “ Médico, enfermeira, veterinária, cozinheiro. ”

A: “Profissões é aquilo que vamos ser quando crescer, tipo eu quero ser médica”

Facilitadora: “ E por que as pessoas têm profissões? ”

H: “Pra ganhar dinheiro. ”

A: “Porque precisa de dinheiro pra viver mas também precisa de Deus. ”

I: “Pra ter um bom emprego e ajudar as pessoas. ”

B: “Ajudar como? ”

H: “ Meu pai, ele constrói coisa né?! Às vezes ele ajuda a pessoa a construir sem a pessoa precisar pagar, ajuda a pessoa. ”

B: “Vocês acham que o mais importante da profissão é ajudar? O que você acha professora? ”

Professora G: “Acho que sim. Eu adoro ajudar meus alunos a aprender. ”

C: “ O médico ajuda a cura pessoas, tipo, a vacina do COVID. ”

I: “O bombeiro ajuda a apagar o fogo. ”

F: “ Meu pai é padeiro, ele ajuda fazendo pão. ”

B: “Minha mãe vende roupa. ”

A: “Meu pai é Gari e teve gente que não quis ser Gari hoje e eu já fui da outra vez”

B: “Gari é uma profissão importante. ”

A: “Posso falar da escolha hoje? O I falou que não era uma profissão legal por isso ninguém foi”

H: “ Todas as profissões são legais. Toda profissão é importante né?!

Facilitadora: “ O que vocês acham? ”

B: “ Toda profissão faz uma coisa diferente, então tem que ter todas. Não é certo falar que uma não é legal ”

Professora G: “ Eu acho que todas as profissões são importantes. E uma das regras da casinha é você ir mudando de profissão a cada dia da dinâmica, hoje vi gente querendo repetir profissão sem ter conhecido outra, gente falando mal e desvalorizando algumas profissões e gente querendo mudar de profissão no meio da nossa dinâmica. Vocês acham essas atitudes corretas? ”

B: “Não! Temos que cumprir as regras”

A: “ Quem fez as regras, não podemos mudar? ”

Professora G: “ Claro que podemos. Quem fez as regras foi quem criou o projeto.”

A: “É, mas essa regra tá certa. Pra saber que a profissão é legal temos que ir brincar com ela, por isso o I tem que ser Gari, e entender que é importante. ”

B: “ O que acha “I”? ”

I: “Na próxima vou ser Gari pra ver como é e todas as profissões são legais, não é certo falar mal. ”

A: “ É importante, todas as profissões são importantes, a casinha mostra isso. E temos que brincar com todas, somos crianças e temos que brincar. ”

C: “A gente falou isso na outra vez de conversa, de criança, de brincar e a professora ainda não brincou com a gente hoje. ”

Professora G: “Verdade, não brinquei, mas na próxima eu brinco, vou viver a infância. ”

Facilitadora: “ Vamos ouvir o que vocês falaram sobre criança e infância na sessão passada? ”

(...)

H: “Que legal! ”

I: “Adulto também pode ser criança? ”

Professora G: “Eu acho que é uma experiência que podemos viver a qualquer momento, então adulto pode voltar a ser criança. ”

B: “Ou o adulto é uma criança grande? ”

C: “A infância vai embora da gente? ”

A: “Se for tem que procurar. ”

Professora G: “Eu quero achar a minha. ”

A: “Ela pode estar aí dentro, tia, procura e brinca com a gente. ”

C: “D, você não levantou a mão, não vai falar nada? ”

D: “Acho que não, mas a tia podia brincar mesmo. ”

### **Sessão 3 – duração de 50 min com 9 crianças**

C: “Tem muita profissão na casinha, mas têm umas que não tem. ”

B: “É, tipo bombeiro. ”

A: “ Eu vou falar as que tem. Tem médico, mecânico, professor, pai, mãe, filho.”

E: “Tem cabelereiro, médico. Vendedor de roupa, polícia.

J: “ Caixa do mercado e pessoa do banco e gari. ”

C: “ Falta a pessoa que cuida da horta. ”

Facilitadora: “ Qual o nome dessa profissão? ”

B: “ Agricultor, que planta e jardineiro. ”

K: “ Podia ter veterinário. ”

A: “ Tinha que ter um parquinho nessa cidade. ”

B: “ É, para as crianças brincarem. ”

K: “ Eu acho que podia tirar a profissão de caixa de supermercado. ”

Crianças: “Ahh não!!”

A: “ E como as pessoas iam comer? ”

K: “ Mas é faz de conta, não comemos de verdade aqui. ”

B: “ Mas é como se fosse realidade. Essa brincadeira é como se fosse a realidade, não percebeu? ”

C: “ Falta um ônibus na cidade. ”

E: “Podia ter um restaurante também. ”

A: “Acho que não tem que tirar nenhuma profissão, só colocar. ”

J: “ Podia ter advogado, pedreiro. ”

A: “ Quem escolheu a profissão que já tem? ”

Facilitadora: “Os adultos que criaram o projeto, mas agora nós queremos que o projeto seja como vocês querem e não como os adultos querem. Eu anotei tudo o que vocês sugeriram, mas eu tenho uma observação para fazer. Nós não temos espaço e nem material para todas as profissões, por isso temos que escolher algumas ”

B: “ Mas se todas são importantes como vamos escolher? ”

E: “ Pra mim essas tá bom, só põe algumas mais. ”

H: “ É difícil escolher, mas não dá pra ter tudo. ”

F: “ Como os adultos escolheram? ”

Facilitadora: “Acho que escolheram as profissões mais conhecidas, talvez. ”

C: “ É, porque quem brinca é a gente. A gente que tem que escolher mesmo. ”

D: “ Eu gostei que a professora brincou hoje. ”

Professora G: “ Eu também gostei muito de brincar. ”

B: “ E ela pareceu uma criança brincando. ”

(...)

K: “Olha, eu tenho uma pergunta, aqui é o lugar das perguntas né?! Então, pai, mãe e filho da casinha é profissão? ”

E: “ Não. Mas eles podem trabalhar. ”

C: “Pode ser dona de casa que nem a minha mãe. ”

Facilitadora: “Mesmo que não seja profissão, o pai, mãe e filho tem papel social.”

F: “Que isso? ”

A: “Deve ser o que a gente faz no mundo. ”

Facilitadora: “ Para Erving Goffman, que foi uma pessoa que estudou a sociedade, o papel social são os direitos e deveres que temos dependendo na nossa situação social. Nossa função na sociedade. ”

A: “O papel de uma mãe é cuidar da casa e do pai é trabalhar e levar dinheiro. ”

K: “ Do filho é estudar. ”

G: “ E o papel do médico? ”

H: “De cuidar das pessoas, do policial é cuidar da cidade. ”

F: “Mas deixa eu falar, lá em casa minha mãe cuida da casa e leva o dinheiro. ”

Facilitadora: “ Então os papéis podem ser diferentes? ”

B: “ São as regras do mundo. ”

C: “ Quem faz as regras do mundo? ”

H: “ Mas não é certo ser regra a mãe cuidar da casa e o pai ter que levar o dinheiro. E se for o contrário? ”

A: “ A mãe cuida da casa se ela quiser, se não quiser não cuida, aí o homem que vai cuidar da casa. ”

Professora G: “ Por isso é importante questionar as coisas, e não aceitar tudo como é, algumas coisas podem mudar. ”

B: “ Vamos mudar as regras do mundo, quem tem que fazer as regras é a gente”

Facilitadora: “ Podemos mudar regras? ”

A: “ Podemos. ”

Facilitadora: “Vocês acham que os papéis sociais são impostos desde que a gente nasce? Somo obrigados a seguir essas regras? ”

A: Eu acho que quando a gente nasce o mundo já tem regra né?! Mas a gente pode mudar. Perguntar se é bom ou ruim. ”

Facilitadora: Um filósofo chamado Émile Durkheim dizia que a gente aprende a seguir essas regras desde que nascemos e que não temos poder para mudar, mesmo que tenhamos escolha, se não cumprirmos as regras sociais seremos punidos. Concordam? ”

A: “Não, podem até brigar com a gente mas tem que tentar mudar e a gente consegue sim. A tia falou que a gente não pode aceitar tudo, o que tá errado tem que mudar. ”

Professora G: “ Há algum tempo atrás mulheres não podiam trabalhar e hoje já podem, mudamos uma regra social. E foi com muita luta. ”

B: “ Então vamos sempre lutar? ”

C: “ Se é pra melhorar, sim. ”

#### **Sessão 4 – duração de 40 min com 7 crianças**

A: “Hoje aconteceu um absurdo! O “F” virou bandido. ”

C: “Ele roubou o mercado, o banco, e roubou a nossa casa. ”

F: “Eu tava brincando de polícia e ladrão. ”

C: “ E a polícia te prendeu, tá vendo como a polícia é importante?! ”

B: “Você gostou de ser preso? ”

F: “Essa parte não, mas fugir da polícia é legal. ”

Facilitadora: “Porque existem ladrões na sociedade? ”

E: “ Porque as pessoas passam fome, não tem dinheiro para comprar comida e roubam. ”

B: “ Porque elas não trabalham? ”

E: “Porque não tem trabalho para todo mundo. ”

F: “Porque existe tanto rico e tanto pobre? ”

A: “Porque as pessoas são egoístas e não dividem dinheiro. ”

Facilitadora: “O que você acha “D”?”

D: “ Acho tem muita coisa triste no mundo, tem muita pessoa que mora na rua, procura comida no lixo”

E: “ Mas roubar é errado, tem que trabalhar pra ter as coisa e também não pode matar. ”

C: “Credo, matar é muito feio. ”

B: “ Na nossa cidade aqui falta pessoa pedindo na rua. ”

A: “ Que bom que aqui não tem. ”

B: “ Mas a nossa brincadeira parece o mundo real, não é? No mundo real tem. Não é o ideal, mas é o real. ”

F: “ A nossa brincadeira aqui não pode ser como a gente quiser? Porque tem que ser como o mundo real? ”

A: “ O que é real e o que não é? ”

B: “ Depende. ”

A: “ Do que? ”

B: “Do que você acredita, ou sei lá, é real o que todo mundo vê. ”

A: “ Vamos fazer a brincadeira na nossa realidade então, do jeito que a gente quer. ”

I: “ Porque não fazemos uma cidade sem polícia? ”

A: “É sem dinheiro, igual era antes que as pessoas trocavam as coisas e não pagavam. ”

B: “Já sei! Eu troco comida por um carro. ”

E: “Eu troco uma roupa por um corte de cabelo. ”

Professora G: “Muito legal. Vocês vão fazer escambo. Fazer uma troca comercial sem dinheiro. ”

I: “ Antes as pessoas faziam isso né, aí ninguém rouba. ”

C: “Não rouba dinheiro mas pode roubar as coisas. ”

I: “É, se alguém roubar a gente vê. Podemos conversar com a pessoa e ela melhora. ”

A: O “F” foi preso e voltou a roubar, se a gente conversar e a pessoa roubar de novo? ”

F: “ Eu não vou mais fazer isso, é errado. ”

(...)

B: “ E o nome? Quem escolheu o nome “Casinha de Bonecas”.

Facilitadora: “Um adulto, foi uma professora que já trabalhou aqui. ”

A: “ Esse nome podia mudar. ”

Facilitadora: “ Que nome poderia ter? ”

A: “Casa das profissões. ”

C: “A casa mais linda do mundo. ”

B: “ Casa das profissões da Escola Classe Ipê. ”

E: “Casa da brincadeira. ”

F: “ Eu acho...a casa mais legal do mundo. ”

I: “ Casa mecânica. “

C: “ Pode ser casa de flores também.”

Facilitadora: “ O que você acha “D”?”

D: “ Casa das profissões tá bom. ”

Professora G: “ Eu gostei de casa das profissões. ”

A: “ Então ganhou, mais gente quis casa das profissões. ”

Facilitadora: “Podemos chamar de casa das profissões então? Se depois quisermos mudar a gente volta a falar disso. ”

Crianças: “Sim! ”

A: “A próxima vez vai ser sem polícia e sem dinheiro né e se chama casa das profissões?!”

Facilitadora: “Combinado, todo mundo concorda? ”

Crianças: “Aham, sim! ”

### **Sessão 5 – duração de 45 min com 10 crianças**

Facilitadora: “O que acharam da dinâmica de hoje? ”

A: “ Eu fui mãe e cabelereira. ”

C: “Eu fui mecânico e consertava os carros em troca de comida. ”

B: “ Eu limpava a cidade e quando fui buscar comida por ter limpado a cidade não tinha ninguém lá. ”

Professora G: “Quem era responsável pelo mercado? ”

F: “Eu. Mas eu tava lá sim. Eu saí pra entregar comida. ”

Facilitadora: “ Mas quando você trabalha em um local pode abandonar o trabalho no horário de funcionamento? ”

H: “ Não, senão você é mandando embora. Eu fui filho e médico, gostei de trocar as coisas ”

E: “Eu cuidei da horta e eu ia no hospital e dei coisa da horta pro médico. ”

I: “ Eu dava roupas em troca de comida. ”

K: “Eu fui professor, mas ninguém foi estudar. ”

A: “ Eu falei pro “L” ir para escola e ele não foi. ”

L: “ Eu fui. ”

A: “Tinha gente entrando na minha casa sem bater na porta. ”

K: “Eu fui chamar aluno. ”

C: “É certo entrar na casa dos outros sem pedir? ”

F: “Não. E eu não gostei de não ter dinheiro. ”

B: “ A gente consegue ficar sem dinheiro? ”

F: “Consegue não. Fica muita bagunça. ”

A: “Claro que consegue. Hoje as pessoas mata por causa do dinheiro, não é coisa boa. ”

E: “ Mas hoje não dá mais pra viver sem dinheiro. ”

I: “ E porque antigamente viviam? ”

K: “ Também não gostei. ”

C: “ Eu prefiro com dinheiro. ”

A: “ Eu amei a troca, foi muito legal. ”

B: “Acho que antes tinha alguém que arrumava as trocas. ”

A: “Isso, tive uma ideia, a gente precisa de um presidente. ”

C: “ Eu posso ser.”

A: “ Não, nada disso, vamo fazer eleição. ”

Facilitadora: “Para que serve uma eleição? ”

A: “ Para votar. ”

E: “Votar e escolher o presidente. ”

Professora G: “Vocês querem alguém para administrar a cidade ou o país?”

A: “A cidade. ”

Professora G: “Então é o prefeito. ”

Facilitadora: Todos acham importante fazer eleição?

C: “Eu quero ser.”

Facilitadora: “ Então você vai ser um candidato. Temos de ver quem mais quer.”

(..)

H: “ A pessoa que ganhar só não pode ser ruim igual Bolsonaro. ”

L: “ Ele matou muita gente. ”

A: “ Ele não matou, mas ele não deu vacina. ”

B: “ Muita gente morreu de COVID. ”

A: “A gente brincou hoje mudando a cidade, a COVID também mudou a cidade, todo mundo de máscara pra todo lado, não pode tocar em ninguém para não ficar doente. A nossa cidade já é diferente, a gente não fica perto. ”

L: “ E não pode tirar a máscara pra não morrer. ”

I: “ Porque que a gente morre? ”

F: “Porque fica velho. ”

A: “ Porque fica velho? Não pode ser criança pra sempre? ”

Facilitadora: “Vocês têm respostas para essas perguntas?”

B: “Não. Vou pensar. ”

C: “ Tem resposta pra tudo? ”

Facilitadora: “Não tem? ”

Professora G: “ Vamos refletir? ”

B: “Pra quê? ”

L: “ Para ter resposta. ”

E: “ Que resposta? ”

D: “ Eu não sei do que vocês estão falando. ”

### **Sessão 6 – duração de 30 min com 11 crianças**

C: “ Eu achei a eleição muito boa. ”

A: “ Eu também, sou prefeita da cidade. ”

J: “Agora tudo que você prometeu tem que fazer. ”

A: “Sim, eu vou reformar essa cidade, já conversei com a diretora da escola. ”

E: “ Tá faltando algema na polícia, tem que construir a cadeia. ”

A: “Eu sei, também vou melhorar a escola para que todas as crianças possa estudar. ”

F: “ Porque temos de ir para a escola? ”

B: “ Para aprender, para ter um emprego. ”

A: “ Se você não estudar, qualquer pessoa pode te enganar. A gente tem que saber das coisas, ficar inteligente. ”

H: “ Eu quando crescer vou querer dar aula. ”

J: “ Eu quero ser veterinária. ”

K: “ Eu advogado. ”

Facilitadora: “ Você sabe com o que vai querer trabalhar “D”? ”

D: “ Acho que quero ser médico. ”

A: “ Eu vou querer ser presidenta. ”

Professora G: “ Que legal, vai ajudar o país a melhorar. ”

B: “ Eu também acho que vou querer dar aula. ”

C: “ Eu ainda não sei, tenho que pensar, bombeiro é legal. ”

E: “Eu vou querer construir muitas coisas. ”

Professora G: “ Engenheiro? ”

F: “ Cuidar dos animais é bom. ”

I: “Eu quero trabalhar sendo agente secreto. ”

L: “ Eu, polícia. ”

F: “ Aqui na escola tem muito animal, tem galinha, tem cachorro, gato, cavalo. ”

A: “ Eu vou cuidar dos animais de nossa cidade, da horta também. Não vou deixar nenhum animal passando fome. ”

F: “ Podia ter uma pessoa atendente dos animais. ”

E: “ Como assim? ”

F: “ Profissão de atendentes dos animais. A pessoa fala com os animais par ver do que precisa. ”

I: “ Mas a gente não fala com os animais. ”

F: “Finge que fala, dã. ”

A: “ Aí a pessoa ajuda a cuidar dos animais, gostei. ”

C: “ Achei legal. Pode ter essa profissão, tia? ”

Facilitadora: “Claro que pode, quem tem que decidir isso são vocês. ”

C: “ Eu acho que você tinha que pintar a faixa de pedestre da cidade que tá apagada. ”

D: “ E colocar semáforo que não tem. ”

A: “ É verdade, tem que organizar o trânsito da cidade. ”

E: “ Muita gente anda com o carrinho fora da pista, tem que multar. ”

C: “ Porque as pessoas fazem tanta coisa errada? ”

A: “ Boa pergunta, mas se fizer errado vai ter que arrumar. ”

L: “ Eu tenho uma coisa para falar que falta na cidade. ”

A: “ O que? ”

L: “ Falta parque para as crianças brincarem, toda cidade tem. ”

A: “ Vou pedir para o parque ser da nossa cidade. E tem um parque ali vou pedir para por aqui. ”

B: “ A próxima vez pode ser a cidade da diversão com parque. ”

Facilitadora: “ E vocês vão ficar só no parque? ”

I: “ Tem que ser duas cidades, a do parque e aqui. ”

A: “ Isso, e as duas vão funcionar, quando aqui fechar algumas coisas as pessoa podem ir pra lá. ”

### **Sessão 7 – duração de 40 min com 12 crianças**

Facilitadora: “ Uau, eu me surpreendi com essa dinâmica de hoje. ”

A: “ Não foi legal duas cidades funcionando juntas? Eu fui prefeita das duas. ”

C: “Será que sempre vai funcionar assim? ”

F: “ Eu gostei. Podia, porque a gente trabalha, depois descansa no parque. ”

I: “ Mas teve uma hora que eu fui no mercado a pessoa tava no parque. ”

B: “ Mas as coisas fecham. ”

A: “ Não podem ficar fechadas o tempo todo, mas em alguma hora fecha sim. ”

Facilitadora: “Você como prefeita da cidade organizou isso muito bem. ”

A: “ Porque é assim né tia, uma cidade funciona mas a outra também tem que funcionar. ”

I: “ Mas o “J” só queria ficar no parque. ”

Professora G: “ O combinado foi que as duas cidades tinham que funcionar, nós ouvimos no áudio da sessão passada. ”

J: “Mas eu era funcionário do parque. ”

E: “Podia escolher isso? ”

H: “ Acho que não. ”

J: “Mas eu escolhi ser. Tem que ter.”

F: “ Então se você trabalha, lá tinha um balanço quebrado. ”

J: “Vou falar com a prefeita. E eu fui gari também, limpei a cidade toda. ”

L: “Verdade, eu vi. ”

M: “ Quero falar que gostei muito, foi muito divertido, eu quero vir na escola mais. ”

N: “ Eu também, queria ter vindo antes. ”

A: “Vão construir outro parque na escola que a diretora falou, só que é longe da nossa cidade. Mas esse tá bom. ”

E: “ Porque gostamos tanto do parque? ”

H: “ Porque brinca, pula, corre, tem brinquedo legal. ”

J: “ Porque adulto não brinca no parque? ”

N: “ A tia brincou hoje. ”

Facilitadora: “ Brinquei um pouquinho mesmo. Mas tenho que ter cuidado para não quebrar, alguns brinquedos não aguentam o peso de um adulto. ”

I: “ Porque não existe parque para adulto? ”

C: “ Porque adulto não brinca mais. ”

A: “ Eles são tão ocupados que não brincam mais, antes quando eram crianças brincava. ”

L: “ Adulto não sabe mais brincar? ”

Professora G: “ De algumas coisas eu sei, outras não. ”

B: “ Vocês não deviam parar de brincar, é tão legal! ”

A: “ Adulto tem que brincar, a tia brincou hoje e tá feliz. ”

F: “É, o parque é legal. ”

B: “ A nossa cidade parque é toda de madeira. ”

E: “ Tem a parte colorida também. ”

C: “ Porque não fazemos uma cidade toda colorida? ”

M: “ Cheio de desenho nosso. ”

F: “ Que nem o museu que a professora mostrou pra gente cheio de pintura. ”

A: “Nossa, vai ser demais! A gente faz desenho, espalha na cidade, vai ficar toda colorida.”

C: “Cidade museu? ”

M: “Museu? ”

B: “ Museu é um lugar que pintor famoso mostra as pinturas. ”

F: “ Tem que ter a profissão de pintor. ”

B: “ Isso, e vamos pintar. ”

Facilitadora: “ Como funcionaria essa cidade? ”

H: “ Com as profissões. ”

C: “ E com o museu, mas tem que ter alguém pra cuidar do museu. ”

A: “ A cidade é o museu. ”

F: “ Quem vai colar as pinturas? ”

L: “ O colador de arte. ”

N: “ Que isso? ”

L: “ A pessoa que vai colar. ”

E: “ E se voar? ”

A: “ Vai ter o pegador de arte. (risos) ”

B: “ Combinado, eu vou ser quem cola os desenhos. ”

F: “ Eu vou pegar se voar. ”

A: “ E quem quiser pode ser pintor. ”

Facilitadora: “Então temos profissões novas, de pintor, colador de arte e pegador de arte? ”

Crianças: “Isso! ”

### **Sessão 8 – duração de 40 min com 9 crianças**

A: “ Viram nossa cidade colorida e enfeitada? ”

Facilitadora: “Vi que tinha até gente explicando sua obra de arte. A cidade ficou linda. ”

C: “ Eu pintei. ”

B: “Também fui pintor. ”

E: “ Eu pintei casa, pessoa, ajudei o colador de arte também. ”

F: “ Eu fui colador de arte. ”

Facilitadora: “ O que achou dessa profissão? ”

F: “ Eu achei muito boa, tinha que ter em toda a cidade para colar arte. ”

B: “Vocês já viram que na cidade de verdade às vezes têm desenhos bonitos na parede? ”

J: “ Sabe o que tem também? Pichação. ”

I: “ Aí a cidade fica feia. ”

A: “ Ainda bem que ninguém fez isso na nossa cidade aqui, só teve coisa linda. ”

H: “ Eu fui pegadora de arte. Algumas voaram mesmo (risos). Mas eu salvei. ”

A: “ Eu adoro ser prefeita dessa cidade. ”

Facilitadora: “Arte na cidade é importante? ”

C: “ Claro que é. Deixa a cidade bonita. ”

E: “ Olhar pra lugares feios deixa triste, quando olha pra coisa bonita a gente fica feliz. ”

Professora G: “ Muda até nosso humor né?! Esses desenhos bonitos que vemos nas paredes, chamamos de grafite. ”

B: “ A gente fez grafite então. ”

E: “ Eu fui mãe hoje e levei meus filhos para ver a cidade museu. ”

Professora G: “ Passeio em família, que legal. ”

J: “ Quem foi o pai? ”

E: “ Ninguém, sou mãe solteira. ”

F: “ Eu nunca fui em um museu de verdade. ”

Professora G: “ Eu vou organizar um passeio para um museu. ”

Crianças: “ Oba! ”

Facilitadora: “Porque vocês querem ir para um museu? ”

A: “ Para ver obras de arte, aprender com as coisas antigas. ”

C: “Não pode faltar um museu em uma cidade, né?!”

B: “ Tem que ter, pra gente aprender o passado. ”

J: “ E ver as obras. ”

E: “Vamos em um museu que tem Mondrian para ver formas geométricas, igual a gente viu na sala. ”

(...)

B: “ Eu falei para minha mãe do museu, ela disse que museu mostra coisas antigas. ”

C: “ Só antiga? ”

Facilitadora: “ Não, tem coisa antiga mas têm coisas novas também. ”

H: “ Tem arte de quem já morreu? ”

Professora G: “ Tem sim. ”

C: “ Porque que a gente morre? ”

Facilitadora: “ Na sessão 5 vocês fizeram esse mesmo questionamento. Vou pôr para ouvir o que vocês falaram. ”

(...)

B: “Nossa! Quanta pergunta (risos). Mas aqui é o lugar para fazer perguntas. ”

J: “E ninguém respondeu. ”

A: “ Mas a gente não precisa sempre ter a resposta, a gente faz Filosofia aqui, a pergunta é importante. ”

Facilitadora: “ O que é fazer Filosofia? ”

C: “Pensar. ”

E: “ Perguntar. ”

I: “ A cabeça borbulhar de ideias. ”

H: “Entender as coisas. ”

D: “Ou não entender nada, igual eu não entendi. ”

A: “ A gente morre quando Deus quer. ”

F: “ Se não morrer o mundo fica entupido de gente, aí quando fica velho morre. ”

C: “Mas não morre só velho, morre novo também. ”

B: “ Eu quero morrer velho e quero ser que nem meu avô. ”

F: “ O meu avô brinca muito comigo e meu pai não. ”

A: “ Seu avô é uma criança? ”

C: “ Ele não é criança mas vive a infância. ”

A: “ É, ele pode viver a infância quando ele quiser. ”

### **Sessão 9 – duração de 40 min com 8 crianças**

Facilitadora: “Gente, gostaram da cidade das perguntas? ”

I: “ Eu achei muito legal. ”

B: “ Eu pensei em fazer a cidade assim porque a gente sempre pergunta nas nossas sessões, então a gente podia perguntar na cidade também. ”

E: “ Mas é muito difícil fazer só pergunta. ”

F: “ Quase impossível. ”

C: “Eu perguntava muito porque era o perguntador. ”

Facilitador: “ E as pessoas te respondiam com outra pergunta? ”

C: “ Não (risos). ”

A: “É muito difícil fazer só pergunta. ”

H: “Responder a pergunta com pergunta é difícil. ”

C: “ Porque a gente gosta de perguntar? ”

B: “ Para aprender. ”

A: “ Pra investigar? ”

I: “Para resolver os problemas. ”

H: “ E se a gente pergunta e não tiver resposta. ”

B: “ A gente sempre tem que ter resposta? ”

Facilitadora: “ Se não tem resposta do que adianta perguntar? ”

C: “ O que é mais importante? A pergunta ou a resposta? ”

Silêncio...

C: “ Alguém pode me responder? (risos) ”

F: “ Eu não sei. ”

A: “ Acho que a pergunta. ”

B: “ De uma pergunta pode vir outra pergunta e não uma resposta. ”

D: “ Eu também não sei, mas perguntar é legal. ”

H: “ Responder é legal? ”

E: Meu pai fala: só sei que nada sei. ”

Facilitadora: “ Essa frase: só sei que nada sei, é de um filósofo chamado Sócrates. Ele dizia que reconhecer que a gente não sabe das coisas é o primeiro passo para a sabedoria, é uma frase muito famosa.”

E: “ E o que é sabedoria mesmo? ”

Professora G: “ Sabedoria é ter o conhecimento, uma pessoa sábia tem um conhecimento profundo de vários assuntos.”

A: “ Ficou sábia perguntando. ”

B: “ Mas essa frase é mentira, a gente não sabe de tudo, mas sabe de algumas coisas, esse filósofo fala que a gente não sabe de nada. ”

Professora G: “ Mas ele parte dessa ideia justamente para podermos aprender cada vez mais coisas. Às vezes a gente acha que sabe de algo e não sabe.”

C: “ Pensamento interessante. ”

(...)

A: “ Tia, eu posso falar da nossa próxima sessão? ”

Facilitadora: “ Claro. ”

A: “ Vamos observar bem tudo o que queremos e tudo o que a casinha e nossa cidade precisa, vai vir o moço que vai arrumar tudo perguntar como a gente quer as coisas. A transformação vai começar. ”

Salva de palmas!

### **Sessão 10 – duração de 40 min com 10 crianças**

Facilitadora: “ Pessoal, esse aqui é o arquiteto que estudou para poder fazer a obra que vai melhorar o nosso espaço, ele está aqui para ouvir vocês. ”

Crianças: “ Oi!!! ”

A: “ Eu sou a prefeita da cidade e quero dizer que está faltando muito material nas profissões, quem foi de cada profissão hoje fala o que falta”

B: “ Eu fui polícia, falta algemas, binóculo, tem que construir uma cadeia. ”

C: “ Falta material do gari e jardineiro, tem pouca coisa. ”

E: “ Falta coisa na horta para plantar. ”

F: “ A escola tá boa, dei aula hoje e tem tudo. ”

H: “ Na loja falta máquina de caixa e quando a gente for usar dinheiro tem que ter mais. ”

A: “ A loja podia ter mais roupa para vende, uma fantasia bonita. ”

C: “ Podia ter uma feira para vender fruta. ”

I: “ Falta o bombeiro, veterinário”

A: “ Será que podia ter uma placa dizendo o nome de cada lugar, a gente treina lendo. ”

B: “ O mercado falta coisa, mas a gente pode trazer de casa algumas coisas. ”

Professora G: “ Isso, tragam embalagens de casa para ter mais produto para vender no mercado. ”

J: “ O mecânico precisa de mais ferramenta. ”

K: “ O salão precisa de coisas novas, tá tudo muito velho, e de espelho grande. ”

A: “ Eu amei meu penteado hoje. ”

K: “Vou pôr o salão no Instagram”

E: “ O hospital também precisa de coisas novas, uma caminha melhor. ”

F: “ No banco falta máquina do caixa. ”

D: “ Podia ter restaurante, espaço para o pintor”

A: “ Tem que pintar a faixa de pedestre e pôr sinal. E tem que ter uma mesinha pra mim. ”

Facilitadora: “ E a reforma dentro da casinha? ”

B: “ Tem que ter banheiro, a gente usa a imaginação, porque não tem. ”

K: “ Armário e mesa na cozinha. ”

J: “ Sofá e TV na sala. ”

C: “ Cama no quarto, guarda-roupa. ”

A: “ Coisas na casinha e espelho no banheiro e no quarto. ”

B: “ Pra que tanto espelho? ”

C: “Pra se vê. ”

J: “ Só precisa de um espelho. ”

C: “ Toda casa precisa de um espelho? ”

E: “Sim, espelho ajuda a gente a se conhecer. ”

J: “Como? ”

A: “ Se olhando. ”

F: “ A gente se vê muito no espelho, vê dentro e fora. Se estamos felizes ou não.”

A: “ Naquela atividade do espelho vemos pela nossa cara se estamos triste ou feliz.”

B: “ Muitos espelhos então. ”

J: “ Essa obra vai ser cara? ”

Facilitadora: “ A escola vai pagar com uma verba pública. ”

A: “ Nós somos uma escola pública, e não temos tanto dinheiro e é pra educação, tem que cobrar barato. ”

C: “ Ele vai fazer tudo o que a gente quer? ”

Facilitadora: “ Vai tentar fazer tudo sim. ”

K: “ Meu pai fala que criança não tem querer. Ele não ouve o que eu quero. ”

A: “ Mas tem que ouvir. Porque é importante. ”

Facilitadora: “ Como qualquer outra pessoa vocês tem voz e temos que escutá-la.”

Professora G: “ E aqui é um momento para escutar vocês, a nossa Comunidade de Investigação é o espaço de fala e escuta, mas vocês podem falar e opinar sempre que quiserem, e os adultos têm que escutar a criança. ”

A: “ Tem que ouvir as outras crianças do 1º ano também, elas fazem o projeto também. ”

Facilitadora: “ Que bom você falar isso, todas as crianças que participam do projeto precisam opinar sobre sua reforma, o arquiteto vai passar em todas as salas de 1º ano e elas vão opinar sobre a reforma. ”

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais

e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal