

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM  
FILOSOFIA (PROF-FILO)**

**MEIRILAINE DA SILVA CALHEIROS MORAIS**

**A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DE MACEIÓ/AL**

Recife  
2024

**MEIRILAINE DA SILVA CALHEIROS MORAIS**

**A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DE MACEIÓ/AL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia sob orientação do professor doutor Gildemarks Costa e Silva.

Área de concentração: Ensino de Filosofia

Recife  
2024

. Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Morais, Meirilaine da Silva Calheiros.

A filosofia para crianças em uma escola de Maceió/AL /  
Meirilaine da Silva Calheiros Moraes. - Recife, 2024.  
117f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco,  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Filosofia, 2024.

Orientação: Gildemarks Costa e Silva.

Inclui referências e apêndice.

1. Filosofia para crianças; 2. Mathew lipman. ann margareth sharp; 3. Comunidade de investigação. I. Silva, Gildemarks Costa e. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

**MEIRILAINE DA SILVA CALHEIROS MORAIS**

**A FILOSOFIA PARA CRIANÇAS EM UMA ESCOLA DE MACEIÓ/AL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia sob orientação do Prof.<sup>o</sup> Dr. Gildemarks Costa e Silva  
Área de concentração: Ensino de Filosofia

Aprovada em.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Gildemarks Costa e Silva  
Universidade Federal de Pernambuco  
Orientador

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Raphael Guazzelli Valerio  
Universidade Federal de Pernambuco  
Examinador interno

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. André Gustavo Ferreira da Silva  
Universidade Federal de Pernambuco  
Examinador externo

Aos meus alunos, por participarem  
desse processo de ressignificação  
da minha prática docente.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por guiar meus caminhos e pela força e coragem para prosseguir.

Ao meu orientador, professor doutor Gildemarks Costa e Silva, pela paciência, orientação, conhecimento e apoio ao longo de todo o percurso de mestrado.

Ao professor doutor André Gustavo Ferreira da Silva e ao professor doutor Raphael Guazzelli Valerio, membros da Banca de Qualificação e de Defesa de Dissertação, pela gentileza, leitura, atenção e sugestões para este trabalho.

À Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), pela experiência de poder cursar o mestrado.

À minha família, em especial aos meus pais, irmã, esposo e filha, por terem compartilhado comigo apoio, companheirismo e cuidado.

Aos meus amigos e colegas, em especial Aparecido Oliveira, Lidja Pereira, Teônia Amaral, Carlos Arthur e Adalberto Café, pelo carinho, companheirismo, troca de conhecimentos e por estarem por perto me animando e dando força para vencer mais essa etapa da vida.

A todos, minha eterna gratidão.

“Participar de um diálogo é explorar as mais variadas possibilidades, descobrir alternativas, reconhecer outras perspectivas e estabelecer uma comunidade de investigação”.  
(LIPMAN, 2001, p.13)

## RESUMO

O objetivo da pesquisa foi examinar a aplicabilidade da abordagem teórico-metodológica de Filosofia para Crianças em uma escola particular do município de Maceió/AL, cujo material didático para o ensino de Filosofia foi um sistema apostilado. O problema em questão envolveu, além da relação entre criança e ensino de Filosofia, a possibilidade de aplicar a proposta teórica e prática dos filósofos Lipman e Sharp em uma escola que faz uso do sistema apostilado em uma região não central do mundo. A proposta dos filósofos norte-americanos teve como cerne de desenvolvimento os países de primeiro mundo, além do fato de que o sistema apostilado está associado aos processos de padronização e normatização. A dimensão filosófica do trabalho apontou para o potencial pedagógico do ensino de Filosofia para Crianças. A questão-síntese da pesquisa foi: a proposta de comunidade de investigação, defendida por Lipman e Sharp para o ensino de Filosofia para Crianças, é viável em um contexto de uma escola particular do município de Maceió/AL, e que faz uso de sistema apostilado? Ao utilizar instrumentos da Etnografia, especialmente a observação participante e o diário etnográfico para a coleta de informações, a análise dos dados buscou suporte em três categorias temáticas: “comunidade de investigação”, “estrutura dialógica” e “aprendizagem multidimensional”. Ao longo da pesquisa houve a confirmação da hipótese de que há uma relação entre a efetivação da Filosofia para Crianças e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais por parte dos alunos, mesmo com a adoção do sistema apostilado, especialmente em função da capacidade de autonomia e reapropriação crítica do material por parte do profissional envolvido na sua implementação, independentemente do contexto em que se aplica.

**Palavras-chave:** filosofia para crianças. mathew lipman. ann margareth sharp. comunidade de investigação.

## ABSTRACT

This objective of this research is to examine the applicability of Philosophy's theoretical and methodological for children approach in a private school situated in Maceio, State of Alagoas, where the philosophy teaching textbook is a *sistema apostilado*. The issue at hand extends beyond the relation between children and philosophy teaching; it also encompasses the possibility of applying Lipman's and Sharp's theoretical and practical proposition in a school that uses the *sistema apostilado* in a noncentral region of the world. The proposal of the North American philosophers has in its development core first-world countries. Nevertheless, *sistema apostilado* is associated with standardization processes. The philosophical dimension of this Dissertation highlights the pedagogical potential of teaching philosophy to children. The research question is: Is the community of inquiry proposal, advocated by Lipman and Sharp for teaching philosophy to children, viable in a private school of Maceio, Alagoas, that uses the *sistema apostilado*? Ethnographic instruments were utilized to collect the information, especially the participant observation and the ethnographic diary. Data analysis aims to support three thematic categories: community of inquiry, dialogical structure, and multidimensional learning. Through this research, it was possible to uphold the hypothesis that there is a relationship between the implementation of philosophy in children and the development of cognitive, social, and emotional abilities in students, even though the *sistema apostilado* was adopted. This is especially due to the autonomy capacity and the critical reappropriation of the textbook by the professionals involved in its implementation, irrespective of the context in which it is applied.

**Keywords:** philosophy to children. mathew lipman. ann margareth sharp. community of inquiry.

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                      |           |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
|          | <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                                    | <b>10</b> |
| <b>1</b> | <b>CAPÍTULO 1 – O POTENCIAL DA FILOSOFIA PARA CRIANÇA</b>                                            | <b>21</b> |
|          | INTRODUÇÃO                                                                                           | 22        |
| 1.1      | O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: O CERNE DO PROBLEMA                                             | 23        |
| 1.2      | O PENSAR FILOSÓFICO NA INFÂNCIA                                                                      | 27        |
| 1.3      | COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO                                                                           | 29        |
| 1.4      | DIÁLOGO FILOSÓFICO                                                                                   | 36        |
| 1.5      | AS HABILIDADES DO PENSAMENTO: O PENSAR DE ORDEM SUPERIOR                                             | 39        |
| <b>2</b> | <b>CAPÍTULO 2 – A EXPERIÊNCIA DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO EM UMA ESCOLA DE MACEIÓ/AL</b>           | <b>42</b> |
|          | INTRODUÇÃO                                                                                           | 43        |
| 2.1      | CARACTERIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO E DO SISTEMA APOSTILADO                                          | 44        |
| 2.2      | A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE                                                                            | 49        |
| 2.3      | O CAMPO DE PESQUISA E A PRESENÇA DA FILOSOFIA NA ESCOLA                                              | 50        |
| 2.4      | PROCEDIMENTOS ETNOGRÁFICOS                                                                           | 54        |
| 2.5      | O DIÁRIO ETNOGRÁFICO E A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA NO CONTEXTO DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS | 57        |
| 2.6      | CATEGORIAS DE ANÁLISE                                                                                | 60        |
| <b>3</b> | <b>CAPÍTULO 3 – COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO, ESTRUTURA DIALÓGICA E APRENDIZAGEM MULTIDIMENSIONAL</b>  | <b>63</b> |
|          | INTRODUÇÃO                                                                                           | 64        |
| 3.1      | AS NOVELLAS FILOSÓFICAS E O SISTEMA APOSTILADO POSITIVO                                              | 64        |
| 3.2      | DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS                                                                        | 69        |
| 3.3      | A SALA DE AULA COMO CAMPO DE PESQUISA                                                                | 70        |
| 3.4      | A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO                                                                         | 72        |
| 3.4.1    | COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO: ESPAÇO DE PROMOÇÃO DA INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA PARA CRIANÇAS              | 73        |
| 3.5      | ESTRUTURA DIALÓGICA DA EXPERIÊNCIA                                                                   | 77        |
| 3.6      | APRENDIZAGEM MULTIDIMENSIONAL                                                                        | 82        |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                                   | <b>90</b> |
|          | APÊNDICE A - REGISTROS DO DIÁRIO ETNOGRÁFICO                                                         | 92        |



## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve por propósito examinar a aplicabilidade da abordagem teórico-metodológica de Filosofia para Crianças, desenvolvida pelos educadores e filósofos Lipman (1990, 1995, 2001) e Splitter e Sharp (1999), em uma escola particular do município de Maceió/AL, cujo material didático para o ensino de Filosofia é um sistema apostilado. Até que ponto as habilidades cognitivas, sociais e emocionais (pensamento crítico, construção de argumentos e questões, leitura com compreensão, diálogo e criatividade) que os autores se propõem a desenvolver nos alunos se efetivam em um contexto de uso do sistema apostilado? Será que a proposta dos autores encontra viabilidade em uma escola particular de uma capital do Nordeste brasileiro, região que se localiza na periferia do sistema mundo?

Em princípio, há uma contradição entre a possibilidade de uma experiência pedagógica que valoriza a criatividade, a liberdade, a autonomia e o diálogo, – apenas para mencionar características gerais –, e a aplicabilidade de um sistema apostilado, uma vez que este remete, usualmente, a processos de padronização e normatização da experiência pedagógica. Além disso, talvez seja interessante perceber o potencial pedagógico da Filosofia para Crianças, nos termos apresentados pelos autores mencionados, e o contexto de uma cidade da região Nordeste do Brasil, considerada uma região não central no mundo globalizado – alguns dos indicadores da região se aproximam de indicadores das partes mais pobres do mundo. Mesmo que a pesquisa ocorra em uma escola particular, o contexto de vivência desses alunos é sempre de contradição e está implicado por essas condições socioeconômicas contraditórias. O estudo assume a hipótese de que há uma relação entre a efetivação da Filosofia para Crianças e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais por parte dos alunos, mesmo com o uso do sistema apostilado, especialmente em função da capacidade de autonomia e reapropriação crítica do material por parte do

---

<sup>1</sup> O Mestrado Profissional em Filosofia se deu no período da doença Covid-19 (Corona Virus Disease). A Covid-19 iniciou em 2019 e até o presente momento tem os seus efeitos no cotidiano dos seres humanos. Em função do contexto pandêmico, vários aspectos da vida profissional, pessoal e estudantil da proponente deste estudo foram afetados, inclusive dificuldades para o exercício da coleta de dados, visto que as aulas presenciais foram suspensas por um longo período. Além disso, as dinâmicas familiar e de pesquisa foram profundamente alteradas, implicando sobrecarga de trabalho para a condição professora, pesquisadora e mãe da autora desta dissertação.

profissional envolvido na sua implementação, independentemente do contexto em que se aplica.

As razões que nos motivaram a concentrar a atenção no tema da Filosofia para Crianças – e nos termos mais específicos que serão delineados mais adiante neste trabalho: a comunidade de investigação – envolvem questões de proximidade com o ensino da Filosofia para crianças e jovens ao longo de nossas atividades profissionais. Pessoalmente, enquanto pesquisadora faço referência, especificamente, à recente experiência com Filosofia no ensino fundamental II, na rede privada de ensino, no município de Maceió, estado de Alagoas. Após vivência no contexto de ensino de Filosofia para Crianças de quase oito anos, emergiu com muita força a necessidade e o desejo de realizar um estudo sobre a temática da Filosofia para Crianças. Nesse contexto, Lipman (1990, 1995, 2001) e Splitter e Sharp (1999) são as referências centrais devido às suas pesquisas sobre o tema. Não enfatizamos que o Programa de Lipman é o único caminho para as crianças alcançarem a experiência do pensar, mas que ela é uma alternativa, entre outras, que pode possibilitar experiências de aprendizagens que favorecem, inclusive, o pensar.

Para o desenvolvimento do trabalho, partimos de um panorama teórico geral sobre a importância do ensino de Filosofia – nos termos postos pelos autores mencionados antes – para a formação de crianças e jovens. Esse é o escopo, por exemplo, do primeiro capítulo em que apresentamos as contribuições de Lipman (1990, 1995, 2001) e Splitter e Sharp (1999) para debater o tema. Desse panorama mais amplo e dos autores mencionados emergem os conceitos centrais e os conteúdos que nos ajudam a pensar a importância do filosofar com crianças. Os conceitos que serão os fios de Ariadne deste trabalho são: a) pensar filosófico; b) comunidade de investigação; c) diálogo; d) habilidades de pensamento.

Repetimos: para a elaboração desses conceitos, buscamos suporte nos textos de Matthew Lipman (1990, 1995, 2001) e Ann Margareth Sharp (1999), mas também não iremos desconsiderar autores brasileiros que se voltaram para o tema, especialmente Walter Kohan (2000). O esforço para se concentrar nos dois primeiros autores se dá em função de tentarmos perceber a proposta na sua fonte original, sem muitos atravessamentos teóricos. Dentre os conceitos mencionados antes, a noção de comunidade de investigação assume centralidade, visto que o cerne da proposta de Filosofia para Crianças envolve transformar a sala de aula em uma experiência de investigação em que professores e alunos se envolvem em um projeto de

aproximação ao conhecimento nas suas diversas dimensões – não apenas o cognitivo –, por meio de um processo que mantém aproximações com os processos de investigação, como pretendemos mostrar mais adiante.

Apenas para apresentar um primeiro cenário daquilo em que consiste uma comunidade de investigação: uma experiência educativa articulada pelo professor e que encontra no formato de círculo a sua disposição física de se constituir. Ao romper com a centralidade do professor e a hierarquia entre os membros, uma vez que nela se encontram no mesmo ponto de observação em sala de aula, os acontecimentos pedagógicos do ambiente devem primar pelo diálogo entre os envolvidos. Ao se efetivar nos termos propostos e com uma dinâmica que incorpora formas mais específicas de lidar com os conteúdos, como iremos mostrar mais adiante, as consequências formativas envolvem a promoção da autonomia, criatividade e criticidade dos envolvidos.

Lipman (1990, 1995, 2001) e Splitter e Sharp (1999), nas suas pesquisas, perceberam que algumas habilidades cognitivas, sociais e emocionais, tais como criatividade, criticidade e argumentação lógica, possuem um baixo nível de desenvolvimento na denominada “escola tradicional”. Para o autor, essas competências eram completamente relegadas no processo de formação do ser humano no âmbito da escolarização formal. A negação do desenvolvimento dessas habilidades se dava, inclusive, em função da prevalência de um modelo escolar que aproxima a instituição escolar mais de uma fábrica de produção de seres humanos eficazes e eficientes, que apenas se preparam para executar tarefas, do que de um espaço em que o potencial humano, inclusive de criticidade, criatividade e capacidade argumentativa, encontra hospitalidade.

Assim, como se percebe, a abordagem teórico-metodológica para sala de aula dos autores mencionados nesta pesquisa entra em confronto, portanto, com a noção de escola enquanto fábrica de alunos; a proposta dos autores mencionados pretende romper com a noção de controle e eficácia. A própria prática da comunidade de investigação surge como uma condição de possibilidade para as aprendizagens; a escola deixa de ser pensada apenas como espaço de preparação para formar pessoas que irão atingir uma meta ao final do seu processo formativo. Como escreve Lipman (1995, p. 31) “[...] uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes”. Esse cenário conduz o educando a um melhor

desenvolvimento cognitivo e favorece os hábitos democráticos, privilegiando o respeito mútuo e a coletividade.

Para Lipman (1990, 1995, 2001) e Splitter e Sharp (1999), o principal objetivo de sua abordagem teórica e prática é fazer emergir o potencial humano de pensar de forma independente e crítica, das habilidades de argumentar, desenvolver as habilidades de comunicação e sociais. É preciso perceber, contudo, que as pesquisas dos autores mencionados estão associadas ao contexto dos Estados Unidos da América, classificado do ponto de vista geopolítico e econômico entre os países denominados de primeiro mundo, em que os indicadores econômicos e sociais são bem mais elevados quando comparados com as regiões mais pobres do planeta Terra, a exemplo de partes do Nordeste do Brasil. Além disso, a proposta dos autores guarda características de formulação que são específicas e, em princípio, não estão muito afeitas ao contexto mais padronizado e formatado das escolas que aplicam sistemas apostilados.

Denominamos “sistema apostilado” a existência de um material didático específico que compila saberes e métodos para serem seguidos pelos professores em sala de aula. Esses materiais são cada vez mais utilizados por instituições particulares de ensino do Brasil. Em síntese: é necessário examinar, então, o potencial pedagógico da Filosofia para Crianças formulada por Lipman (1990, 1995, 2001) e Splitter e Sharp (1999) no contexto de uma escola particular do Nordeste do Brasil que utiliza o sistema apostilado no ensino. É possível aplicar a comunidade de investigação proposta Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999) no ensino de Filosofia para um grupo de alunos de uma escola particular de Maceió que faz uso do sistema apostilado?

A perspectiva da investigação apresentada nesta dissertação adota uma ferramenta específica da Filosofia para Crianças com a proposição de uma comunidade de investigação filosófica com os alunos de Filosofia da turma do sexto ano de uma escola privada do município de Maceió/AL. Mesmo que os alunos estejam vinculados à escola particular, normalmente estudantes em condição socioeconômica mais privilegiada, o importante é que também eles estão com as marcas de uma existência cheia das contradições de uma região em que há uma minoria rica em detrimento de uma grande maioria que vive em condições precárias em relação ao acesso aos direitos humanos básicos.

Dentro de uma comunidade de investigação filosófica, merece centralidade o diálogo como forma de estabelecer laços pedagógicos entre os envolvidos e promover aprendizagens. Na abordagem teórica e prática dos autores de Filosofia para Crianças, o diálogo é um instrumento fundamental para o desenvolvimento das atividades. A sua importância na comunidade de investigação filosófica promove o exercício de crítica, criatividade e reflexão; o diálogo também fomenta a interação entre o espaço sociocultural das crianças e o ambiente escolar. Por meio do diálogo, as crianças encontram espaço para expressarem o que pensam, sentem e imaginam sobre o seu entorno. Assim, a comunidade de investigação configura o espaço e o diálogo é o eixo de interação. O diálogo, na proposta dos autores, possui uma tarefa dupla, de primeiro, se tornar instrumento didático e, segundo, ser condição de possibilidade para o aflorar do pensamento crítico, reflexivo e responsável.

Assim, na pesquisa, a primeira categoria temática central é a comunidade de investigação. Essa categoria temática envolve a existência de um contexto de apoio e investigação social para o desenvolvimento das aprendizagens. A estrutura circular da comunidade de investigação, permeada pelo diálogo, possibilita romper com a estrutura hierárquica de um professor que controla alunos e, ao mesmo tempo, promove o pensamento crítico, a criatividade e capacidades argumentativas. A comunidade de investigação – enquanto categoria temática para a pesquisa –, com sua estrutura circular, promove a interação entre professores e alunos, possibilita maior interesse e amplia a discussão sobre as dimensões dos conteúdos em foco. Os conteúdos e elementos teóricos relativos a essa categoria temática serão apresentados no primeiro capítulo no contexto da apresentação e configuração do tópico “comunidade de investigação filosófica”.

A segunda categoria temática para a investigação é a estrutura dialógica da experiência pedagógica. Enquanto categoria de investigação, a estrutura dialógica da experiência pedagógica favorece a emergência do pensamento crítico e reflexivo. O diálogo é visto como um caminho metodológico e condição de possibilidade para o desenvolvimento das diversas habilidades cognitivas, sociais e emocionais na experiência pedagógica. O diálogo permite a participação e o envolvimento de todos os alunos, torna a leitura dos textos apenas uma alternativa para um universo mais amplo de aprendizagens, inclusive não cognitivas. Nessa categoria de análise, iremos tentar perceber que a construção do conhecimento envolve professores e alunos, porém o professor é apenas um facilitador da aprendizagem. O professor não possui

*status* especial e superior no grupo; ele é apenas mais um membro. Nessa categoria de análise, iremos enfatizar que toda aprendizagem é sempre autoiniciada. O exercício de aprender é um ato de si a si mesmo; assim, quem aprende é o aluno e toda aprendizagem necessita ser autoiniciada. Nesse processo, professores e alunos constroem o conhecimento juntos. A caracterização e a discussão dos conteúdos e dos elementos teóricos desta categoria de análise irão aparecer no primeiro capítulo quando discutimos o conceito de diálogo e sua relação com o pensar.

A terceira categoria temática de análise neste trabalho é que a aprendizagem é multidimensional. Nessa categoria iremos enfatizar que conhecer o mundo também é conhecer a si próprio, e isso é um caminho para o exercício da reflexão crítica, criativa e autônoma. Os estudantes irão perceber que aprender é mais do que memorizar informações e ter acesso a uma lista de conteúdo a serem decorados. As aprendizagens envolvem questões não só cognitivas, mas emocionais, respeito ao grupo, interesse, sendo sempre muito pessoal e existencial. O processo de colocar questões e fazer pesquisas no coletivo, dentro de uma comunidade de investigação filosófica, torna os conteúdos mais complexos e amplos, fazendo com que os participantes se transformem em pessoas diferentes quando aprendem nessa mobilização mais ampla. Quando discutimos os elementos teóricos relativos aos conceitos “autonomia”, “criatividade”, “críticidade”, “capacidade de argumentação”, “pensar correto”, estamos aduzindo aos principais elementos teóricos e conteúdos para essa terceira categoria temática de análise.

Essas três categorias temáticas de análise irão se constituir nos eixos principais para a coleta de dados ao longo da experiência pedagógica que é objeto de análise nesta pesquisa. Antes de continuar a avançar em relação aos aspectos metodológicos da realização da pesquisa, é preciso mencionar que Lipman (2001), em sua abordagem teórica e prática, faz referência aos romances filosóficos, intitulados por ele de “novelas filosóficas”. Infelizmente, em função do sistema apostilado e dos limites postos pelo contexto de uma escola particular, um traço considerável em nossa pesquisa é a substituição do uso das novelas filosóficas do programa Filosofia para Crianças pelos próprios textos do material didático utilizado pela escola, bem como por outras atividades (fábulas, relatos etc.) sugeridas pela professora. Em uma escola particular, não é possível alterar o material didático escolhido. Além disso, o próprio sistema apostilado informa que foi estruturado a partir da noção de comunidade de investigação e da influência do pensamento de Lipman. E, nesse sentido, o papel do

professor é fundamental, visto que ele também faz parte do desenvolvimento da comunidade, sendo um colaborador para o desenvolvimento multidimensional das crianças.

Também é importante mencionar, ainda, que a concepção de infância que permeia este trabalho encontra referência fundante nos autores mencionados antes. Não vemos a infância como uma cópia em miniatura do mundo do adulto, ao contrário, a infância tem especificidades e potencial próprio. Há uma tendência na criança para descobrir o novo; a infância é um momento de curiosidade e de espírito investigativo, o qual, muitas vezes, é sufocado por um ensino equivocado, como assinalam os autores do referencial teórico. No que concerne a este trabalho, a concepção de infância que assumimos, em conjunto com os autores mencionados antes, remete à possibilidade de construir o pensamento crítico, reflexivo e investigativo desde a mais tenra idade. Voltando à questão metodológica da pesquisa, ela se insere no contexto das denominadas “pesquisas de natureza qualitativa”.

No terceiro capítulo, iremos apresentar uma descrição mais pormenorizada dos participantes. Por ora, enfatizar que a pesquisa envolve 28 estudantes, vinculados aos anos finais do ensino fundamental. De modo especial, são estudantes do sexto ano do ensino fundamental com idade que varia entre os 11 e 13 anos. Há um equilíbrio entre o número de homens e mulheres no grupo. De um modo geral, eles possuem uma carga-horária letiva semanal na escola de 25 horas-aula semanais. A pesquisa se dá nas aulas de Filosofia, a qual ocorre uma vez por semana, perfazendo uma carga horária de 60 minutos por aula.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas com os participantes tendo em vista colher as percepções dos estudantes sobre a experiência da comunidade de investigação para a aprendizagem de Filosofia. Embora haja o uso de um formulário com questões mais fechadas relativas à idade, experiências culturais, entre outras, a entrevista ocorreu de forma coletiva por meio de uma estratégia de conversa, a qual foi registrada no diário etnográfico. Com base em um roteiro elaborado a partir das três categorias temáticas de análise, fizemos conversa com os alunos para a avaliação da experiência ocorrida. Os frutos dessa conversa foram registrados no diário etnográfico. O diário foi o principal instrumento de coleta de dados nesta pesquisa. A professora manteve a escrita de um diário etnográfico durante toda a experiência, bem como nos momentos de preparação e de avaliação. Acreditamos que o diário etnográfico permitiu explorar ideias, memórias, sentimentos e aprendizagens

de todos os envolvidos na atividade, conforme registro e observação participante da professora/pesquisadora. Além disso, a professora elaborou um memorial em que articulou sua experiência anterior na escola ao desenvolvimento da experiência mais delimitada da pesquisa. Todo esse material foi analisado a partir das categorias mencionadas.

Sobre a análise dos dados, informamos que se deu em três momentos principais. Primeiro, com base em uma tabela temática, conforme as três categorias temáticas antes mencionadas, assinalamos os temas centrais que apareceram nas entrevistas e nos registros do diário etnográfico. Segundo, após a identificação desses grandes temas, realizamos nova leitura do material em que procuramos buscar aproximações, similaridades, diferenças e acréscimos em relação aos elementos teóricos que dão consistência às três principais categorias temáticas do trabalho. Por fim, o último momento envolveu a escrita do terceiro capítulo em que evidenciamos essas diferenças, aproximações e complementariedades entre os dados registrados nas entrevistas, no memorial e no diário etnográfico e os conteúdos das categorias temáticas, pondo, agora, a ênfase em responder às questões postas para a pesquisa.

Convém mencionar, ainda, que a professora desta pesquisa, também pesquisadora, buscou suporte na observação participante para fazer os registros e propor encaminhamentos na experiência pedagógica. Sobre a observação participante, encontramos suporte na compreensão de Malinowski (1976). Esse tipo de pesquisa não é estranha ao campo educacional. Ao contrário, há anos que se percebe o uso de métodos etnográficos na pesquisa educacional.

Em função da natureza teórico-prática da pesquisa, bem como devido ao fato de que a professora está, ela própria, inserida na experiência, pareceu-nos que a escolha pela observação participante e pelo uso do diário etnográfico foram adequados, especialmente a partir da clivagem, embora questionável, da denominada pesquisa qualitativa. Ludke e André (1986, p. 11), por exemplo, enfatizam que “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Dessa forma, a pesquisa pressupõe o contato direto do pesquisador com o pesquisado, e isso permitiu registrar todos os dados de forma satisfatória.

A experiência analisada envolveu um eixo temático do sistema apostilado adotado na escola, que é o sistema de ensino positivo. De acordo com o próprio *site*

do sistema de ensino<sup>2</sup> o material é apresentado como o maior sistema de ensino do Brasil. Aliás, o próprio *site* do sistema positivo denota na sua linguagem um apelo que aponta para pensar as soluções técnicas como alternativas para a educação. Basta pensar, por exemplo, que ao abrir a página do sistema, a mensagem inicial é: “temos as soluções para a sua escola”. Logo na sequência, somos confrontados com a seguinte mensagem: “nossas soluções”. É curioso, então, pensar em que medida um sistema de ensino por demais focado em apelo às soluções técnicas será capaz de promover um ensino de Filosofia pela criticidade, criatividade, acolhimento e abertura. O sistema positivo de ensino existe há mais de 40 anos, iniciado em 1979. O sistema envolve vários materiais, na linguagem deles: ferramentas. No entanto, é possível perceber a centralidade que o material didático ocupa no cerne da proposta. O sistema de ensino positivo tem sua origem na cidade de Curitiba/PR e suas “ferramentas” incluem livros didáticos da educação infantil ao pré-vestibular.

O sistema positivo para o sexto ano é composto de oito livros (Língua Portuguesa, Matemática, Artes, História, Geografia, Ensino Religioso, Ciências e Filosofia), além de quatro livros de Literatura. Cada estudante recebe as apostilas na própria escola no início do ano. É um material com um custo de aquisição por parte do aluno. As apostilas são configuradas no formato de cadernos para cada componente curricular.

O sistema apostilado que subsidiou a atividade é de autoria de Laurene Veras, publicado em 2022, com o título de “Sistema positivo de ensino: ensino fundamental – sexto ano/Filosofia, Curitiba, Paraná”. No terceiro capítulo, voltamos a apresentar esse material, por ora assinalando que o sistema apostilado para Filosofia no sexto ano é composto por quatro módulos, com dois capítulos em cada. Assim, o livro possui oito capítulos. Os capítulos possuem os seguintes títulos: “Olhar ao redor”; “A vertigem da Filosofia”; “Olhares diferentes”; “Os olhos da imaginação”; “Olhar para dentro”; “Conhecer-se”; “Olhar para quem me olha”; “Amizade, um sentimento que nos une”.

Na pesquisa, a comunidade de investigação desenvolvida se concentrou em dois capítulos: sexto e sétimo. O cerne do capítulo sexto é focar no autoconhecimento com aproximações à ética de Aristóteles e conceitos da Filosofia helenista (Epicuro e Diógenes). O capítulo sétimo concentra-se em promover investigações reflexivas sobre as relações humanas. A escolha dos dois capítulos se deu em função de

---

<sup>2</sup> [sistemapositivo.com.br](http://sistemapositivo.com.br)

concentrar em temáticas essencialmente filosóficas, além da centralidade que atribui ao conhecimento de si próprio e sua relação com o outro, o que, acreditamos, pôde ajudar a perceber melhor as questões mencionadas nas três categorias temáticas da pesquisa.

A pesquisa analisou as aulas ocorridas nas seguintes datas: dias 15, 22 e 29 do mês de agosto de 2023; dias 5, 12, 19 e 26 de setembro de 2023; por fim, dia 3 de outubro de 2023. Infelizmente, o contexto pandêmico não nos permitiu proceder a um tempo mais amplo de análise. Estamos cientes de que essa limitação no tempo da experiência implicou em limitações para universalização dos resultados desta pesquisa. Em todo caso, compreendemos que, mesmo com um número mais limitado de encontros, a pesquisa pôde aduzir elementos que ajudam a pensar até que ponto a proposta teórica e prática de Lipman (2001) é viável em determinados contextos, como o daquele em que ocorreu a pesquisa apresentada nesta dissertação.

A proposta inicial do projeto era que a experiência de análise transcorresse durante um período de seis meses e envolvesse mais de uma temática do sistema apostilado. Com o fechamento das escolas do Brasil em função da Covid-19 e, ao mesmo tempo, a adoção das denominadas “aulas remotas”, a pesquisa se confrontou com a necessidade de readequação da experiência, visto que, por exemplo, não seria possível pensar em círculo de aprendizagem em um contexto de aulas remotas.

Em termos de estrutura de escrita, esta dissertação é composta por três grandes blocos. O primeiro bloco, de acordo com capítulo I, conforma os elementos teóricos que subsidiam a consolidação das três categorias temáticas de análise. No primeiro capítulo denotamos, ainda, o potencial da Filosofia para Crianças, destacando, inclusive, a trajetória do seu pioneiro Matthew Lipman e suas contribuições em seu programa Filosofia para Crianças. Lipman foi professor na Universidade de Columbia, onde percebeu a dificuldade de seus alunos no que se refere ao raciocínio lógico. Assim, por meio da lógica, ele buscou desenvolver a habilidade de raciocínio crítico na ideia de que desenvolvendo o potencial para pensar desde cedo, as crianças teriam uma melhor capacidade de raciocínio, criticidade e autonomia na fase adulta.

No segundo bloco, conforme o capítulo 2, procuramos destacar a aplicabilidade da comunidade de investigação em sala de aula, as características do material didático utilizado, os instrumentos de coleta de dados, a natureza da pesquisa, bem como apontamos alternativas para a análise do material. Fazemos, ainda, breve

descrição do município e do Colégio Santa Amélia, onde a pesquisa foi realizada. No terceiro capítulo, apresentamos os dados ao mesmo tempo em que delineamos a análise. Conforme veremos mais adiante, os dados analisados nos permitiram concluir pela afirmação da hipótese do trabalho no sentido de evidenciar o potencial pedagógico da comunidade de investigação filosófica, nos termos propostos por Lipman (2001), mesmo em um contexto de utilização do sistema apostilado e em uma região não central do mundo. Isso se deu, essencialmente, em função da capacidade de reapropriação criativa apresentada por parte da professora-pesquisadora.

## **CAPÍTULO 1**

### **O POTENCIAL DA FILOSOFIA PARA CRIANÇA**

## INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve por objetivo analisar a aplicabilidade da abordagem teórica e prática de Filosofia para Criança, desenvolvida pelos educadores e filósofos Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999), em uma escola particular do município de Maceió/AL, cujo material didático para o ensino de Filosofia é um sistema apostilado. A disposição em estudar o tema “Filosofia para Criança” surgiu, como mencionado na Introdução desta dissertação, devido à minha experiência como docente em Filosofia no ensino fundamental II, na rede privada de ensino, no município de Maceió, no estado de Alagoas, situado na região Nordeste do Brasil.

Pessoalmente, enquanto pesquisadora, faço uma referência específica a minha atividade docente desde 2015 enquanto professora de Filosofia com turmas do sexto ao oitavo anos, anos finais do ensino fundamental. Ensinar Filosofia para crianças do sexto ano tem se constituído em uma atividade instigante e desafiadora. Consigo perceber que as crianças têm um olhar diferente sobre a disciplina de Filosofia; um olhar curioso e questionador diante de tudo o que chama a sua atenção na aula. Nessas aulas, utilizamos o livro didático de Filosofia, sistema apostilado. Esse contato com as crianças durante as aulas de Filosofia promoveu a minha preocupação, enquanto professora, em tentar tornar a sala de aula um espaço de significados, propício ao desenvolvimento não só cognitivo, mas emocional e completo para os envolvidos.

No entanto, também a partir da nossa experiência, foi possível identificar que os alunos apresentavam resistências às aprendizagens dos conteúdos específicos da Filosofia. Além disso, conseguimos identificar que muitas crianças tinham dificuldades em propor questões para o grupo e para a professora; o diálogo nem sempre parecia fluir em termos pedagógicos. Muitas das crianças pareciam não se sentir à vontade para expor seus pensamentos de forma autônoma e argumentativa junto aos colegas de sala e à professora. As aulas também me deixavam a impressão de que as crianças não se sentiam dispostas para dialogar, fazer perguntas ou analisar situações.

Nesse cenário, surge a possibilidade de perceber até que ponto a proposta de Filosofia para Crianças (LIPMAN 1990, 1995, 2001; SHARP, 1999; KOHAN, 2000) pode contribuir para o desenvolvimento de algumas aprendizagens atitudinais que os autores relacionam ao estudo da Filosofia. Da mesma forma, o esforço é ainda em

perceber se a implementação daquilo que Lipman (2001) propõe como Filosofia para Crianças é viável no contexto de uma escola particular do município de Alagoas que faz uso do sistema apostilado, inclusive no sentido de verificar até que ponto há efetivamente a aprendizagem e o interesse dos alunos pelos conteúdos da Filosofia.

No contexto deste trabalho, neste primeiro capítulo, temos por objetivo delinear a importância do ensino de Filosofia para Crianças e as contribuições do filósofo Matthew Lipman para o tema, ao mesmo tempo em que apresentamos os principais conceitos que nos ajudam a pensar a importância do filosofar com crianças, bem como fundamentar as três categorias temáticas do trabalho. Entre os conceitos que amparam as categorias temáticas da pesquisa (“comunidade de investigação”, “estrutura dialógica da experiência”, “aprendizagem multidimensional”), destacamos: a) pensar filosófico; b) comunidade de investigação; c) diálogo; d) habilidades de pensamento. Devido ao fato de que nem sempre é possível separar a relação entre comunidade de investigação, diálogo, habilidades de pensamento, pensar etc., optamos por propor categorias temáticas de análise, as quais são mais amplas do que os conceitos específicos.

Em termos de estrutura, este capítulo possui as seguintes partes: primeiro apresentamos a importância da Filosofia para Crianças, de modo a salientar a dimensão problema de sua inserção em âmbito escolar; depois, discutimos a importância do pensar na infância e como ele é possível no âmbito da comunidade de investigação. Por fim, apresentamos a importância do diálogo na estrutura circular da comunidade de investigação e como isso é fundamental para promover a aprendizagem multidimensional a partir das habilidades do pensamento de ordem superior. Nas considerações finais do capítulo, assinalamos a relação desses conteúdos com as categorias temáticas da pesquisa.

### 1.1 O ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: O CERNE DO PROBLEMA

Tendo em vista apresentar os conceitos centrais que foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa e que permitiram delinear as três categorias temáticas para a análise, enfatizamos que encontramos suporte nos textos do filósofo e educador americano Matthew Lipman (1990, 1995, 2001), bem como em alguns autores, a exemplo de Ann Margareth Sharp (1999) e Walter Kohan (2000), que

apresentam releituras dos seus textos, muito próximo daquilo que se denomina, comumente, de Filosofia para Crianças. Nos concentramos, de modo especial, nos textos dos dois primeiros, embora levemos em consideração outras releituras da discussão. Concentrar em Lipman e Sharp se dá em função da preocupação com o acesso à temática na sua discussão mais seminal, evitando, assim, muitos outros atravessamentos teóricos.

Matthew Lipman é um significativo filósofo que nasceu nos Estados Unidos da América em 1923, mais especificamente no Estado de Nova Jersey. Ele é conhecido mundialmente como o criador, em conjunto com Sharp, daquilo que se denomina de “Filosofia para Crianças”. Depois de sua experiência como docente na Universidade de Colúmbia, onde veio a ministrar aulas de Lógica até 1956, decidiu trabalhar com a Filosofia para jovens e crianças. Isso se deu, inclusive, por ele identificar dificuldade em construir estratégias adequadas de pensamento por parte dos seus alunos.

O autor percebeu, ainda, que muitos adultos apresentavam dificuldades de raciocinar com clareza e de forma crítica diante dos acontecimentos de sua época e que isso, para o autor, deve-se ao não desenvolvimento das competências adequadas para o exercício do pensamento na fase mais jovem da vida. Lipman, então, como professor de Lógica, propôs-se a pesquisar um ensino que visasse ao raciocínio lógico, de modo que a criticidade desses alunos fosse trabalhada e desenvolvida desde o início de sua escolarização. Inicialmente, ele pensou nesse processo para com jovens adolescentes. Com o passar dos anos, contudo, ele se propôs a avançar os trabalhos com crianças, contando com a parceria de Ann Margareth Sharp e seus colaboradores.

Com a cooperação de Anne Margareth Sharp, ele criou o Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças (IAPC), o qual tinha por objetivo desenvolver nas crianças e nos jovens a criticidade e o ato de pensar reflexivamente. A proposta de Filosofia para Crianças se consolida. Atualmente, esse modelo de abordagem teórica e prática do ensino de Filosofia é utilizado por pelo menos quatro mil escolas nos EUA e em diversos países, como também foi inspiração para uma conferência internacional em 1983 com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o tema da Filosofia para Crianças<sup>3</sup>. Nos termos postos por Lipman (1995), os objetivos do IAPC são entender o raciocínio e o método do pensamento,

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.philosletera.org.br/index.php/ct-menu-item-142/ct-menu-item-146>. Acesso em: 25 ago. 2023.

de modo a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da dimensão do pensar nos seres humanos.

O programa de Lipman, Filosofia para Crianças, busca desenvolver as habilidades cognitivas e atitudinais trazendo temas filosóficos com linguagem acessível às crianças. As histórias criadas por Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999), denominadas por eles de “novelas filosóficas”, são obras ficcionais que têm um suporte metodológico que acompanham exercícios e discussões voltadas para o desenvolvimento do pensar. Essa descoberta se tornou importante pela possibilidade de envolver os estudantes em um processo de reflexão sobre diversos assuntos, por exemplo: os valores morais e da formação do indivíduo, da convivência com as outras pessoas em sociedade, da autonomia, do pensar de forma crítica. Para os autores, todos esses assuntos darão condições para o filosofar dentro do contexto em que estão inseridos. Para a experiência desenvolvida nesta pesquisa, em função da existência do sistema apostilado, não iremos utilizar as novelas, porém os demais elementos apontados pelo autor, tais como comunidade de investigação, diálogo, temáticas para o conhecimento de si próprio etc. serão o eixo da experiência.

Algumas das características da abordagem teórica e prática proposta pelo autor envolvem dispor as crianças sentadas em círculo, onde leem em voz alta os textos com a intenção de estimular e motivar uma discussão filosófica. Isso faz parte da natureza circular da comunidade de investigação e está, para esta pesquisa, contemplado dentro da primeira categoria temática desta pesquisa. Após leitura, há uma motivação do professor de forma a ampliar a participação dos alunos com perguntas, respostas, análises etc. Nesse processo, o professor se aproxima de um facilitador de aprendizagem, não como aquele que detém conhecimento e irá repassá-los para os alunos. Todas essas características foram agrupadas por Lipman (1990, 1995, 2001) naquilo que denomina de “comunidade de investigação”, cujo aprofundamento do conceito se dará mais adiante.

É importante mencionar que esse autor, em vários dos seus textos, parte do pressuposto de que há uma confluência entre a Filosofia e a criança, uma vez que a capacidade de se maravilhar, bem como a curiosidade, são identificadas tanto na perspectiva filosófica quanto na forma das crianças observarem o mundo. Filosofar é maravilhar-se; maravilhar-se é uma condição natural das crianças. O problema é que, no atual modelo de ensino hegemônico em nossas escolas, há uma negação do pensar nos diversos momentos do processo de escolarização, visto que, no geral, as

escolas pleiteiam a formação de um sujeito eficaz e eficiente para o exercício de determinado papel social. A escola, nessa perspectiva, aproxima-se de um processo fabril e que, por meio da padronização, produz sujeitos que, embora socialmente eficazes, são, muitas vezes, incapazes de um pensamento crítico, reflexivo e autônomo. No geral, para Lipman (1990), as práticas escolares não promovem a autonomia e o exercício do pensar nos alunos. Esse é o contexto que motiva o autor na sua defesa do ensino de Filosofia para Crianças, afinal, como ele escreve, “[...] a filosofia fornece uma insistência no desenvolvimento de uma posição crítica, no exame do problemático e do estabelecido e na racionalidade do argumento, explicação e diálogo” (LIPMAN, 1990, p. 165).

Nesse sentido, abordar o ensino de Filosofia e sua relevância tem a ver com transformação cultural e reconfiguração de concepções de mundo. O ensino da Filosofia demanda que permaneçamos abertos ao novo e à experiência vivida por outros. Não sem razão, a defesa do ensino de Filosofia no processo de escolarização tem sido cada vez mais ampla entre os que pensam e fazem educação de forma crítica (SHARP, 1999; LIPMAN, 1990; KOHAN, 2000).

Em conjunto com essa defesa do ensino da Filosofia, há a constante necessidade de reinvenção das práticas de ensino de Filosofia. Como educadores do ensino de Filosofia, conseguimos sentir não só a importância da Filosofia para o desenvolvimento das crianças enquanto seres existenciais e sociais, mas também a necessidade de que a prática do ensino de Filosofia seja permeada por uma concepção didática e enfoque metodológico que dialoguem com a natureza do que é ser infância. A defesa do ensino de Filosofia para Crianças implica a confiança de que as crianças são capazes de desenvolver problematizações, investigações e abordagens reflexivas sobre as questões do mundo em que vivem.

Sharp (1999, p. 33) também compartilha dessa concepção de que a Filosofia pode contribuir de forma significativa para a formação humana já na infância: “[...] a missão de estimular a investigação entre os alunos não é difícil, especialmente se alimenta as disposições naturais de curiosidade e encantamento que dotam a maioria das crianças”. Para a autora, essa tarefa se torna fácil em uma comunidade cujos membros internalizaram os procedimentos e hábitos nos quais uma investigação deve se basear. Em outros termos: é preciso converter as salas de aulas em comunidades de investigação. Assim, a Filosofia presente na escola é um incentivo a estimular o pensar crítico e reflexivo dos alunos por meio do desenvolvimento das habilidades

cognitivas, sociais e emocionais. A alternativa proposta pelos autores do referencial teórico desta pesquisa é que isso se dá por meio de uma alteração na abordagem teórica e prática das dinâmicas em sala de aula, muito especialmente, do formato tradicional de sala de aula em comunidade de investigação.

Assim, ao situar a Filosofia para Crianças na escola, isso pressupõe que esta, enquanto espaço de promoção de novas expectativas e experiências, não é neutra; ela é também um espaço privilegiado e escolhido para a problematização da existência por meio do ensino de Filosofia para Crianças. Como enfatizam Kohan e Leal (2000, p. 88), “[...] a sala de aula é o ponto de partida e de chegada da prática filosófica, pois é o local de possíveis realizações”. Nessa perspectiva, a escola pode se apresentar como um ambiente educacional que promove outras formas de pensar, as quais despertam na criança o interesse pela reflexão. Evidentemente, do ponto de vista do referencial teórico da pesquisa, temos a seguinte questão-síntese: é possível pensar em comunidade de investigação em um contexto do uso do sistema apostilado? Essa comunidade de investigação é viável em um contexto de uma escola particular do município de Maceió/AL e que usa sistema apostilado?

## 1.2 O PENSAR FILOSÓFICO NA INFÂNCIA

O pensar filosófico possui um significativo papel no processo de escolarização das crianças. Ao iniciar o pensar ainda na infância por intermédio da Filosofia na sala de aula, isso significa que está se construindo, desde a tenra idade, um pensamento crítico, reflexivo e investigativo. Compreendemos que na infância a mente se abre para o aprendizado (LIPMAN, 1995; SHARP, 1999; KOHAN, 2000) e temos a concepção de que esse exercício do pensar filosófico pode contribuir para a formação humana, especialmente se tivermos como ponto central a constituição de seres humanos que possam se realizar do ponto de vista não só profissional, mas social e existencial, constituindo-se enquanto seres com capacidade reflexiva, crítica e autônomos. Para tal, compreendemos que a Filosofia possui uma dimensão estratégica, pois de acordo com Lipman (1995, p. 51), “[...] a filosofia representa para o ensino do pensamento o que a literatura representa para o ensino da leitura e da escrita”.

De certa forma, essa discussão sobre Filosofia, criança e pensar, transita para a proposição de uma versão mais acessível da Filosofia para a Criança com base em

leituras clássicas e por meio da história da Filosofia, mas sem perder o cerne das habilidades, aprendizagens e atitudes que o ensinar filosófico promove. Não sem razão, na proposta de Lipman (2001) e Sharp (1995), um passo central é suscitar na criança perguntas que podem servir de ponto de partida não só para o pensar, mas também para um possível desvelamento do mundo em que ela está inserida.

Ao encararmos a proposta de apresentar o conceito de Filosofia para Crianças de Lipman, torna-se necessário nos debruçarmos na compreensão do significado de infância, visto que ele entende a infância como um campo fértil para a Filosofia. Sendo assim, para iniciar nossas reflexões sobre a infância é possível trazer alguns aspectos relevantes sobre o tema. Não temos a pretensão de realizar um estudo da arte sobre o tema da infância, não só por sua dimensão, mas pelo fato de que compreendemos que, para esta pesquisa, podemos nos apoiar na compreensão de infância proposta por Lipman (2001) e Sharp (1991). Nosso objetivo no que se segue envolve mais apresentar algumas características gerais da infância e como os autores do nosso referencial teórico se posicionam diante delas.

Assim, convém perceber que é na infância que o pensamento está aberto a muitos aprendizados relevantes que contribuem para a formação humana (LIPMAN, 2001; SHARP, 1991). Porém, a criança não é um adulto em miniatura. A infância não é um mundo cópia do suposto mundo maduro do adulto. Antes disso, a infância possui especificidades e potencialidades que são características desse momento da existência humana (LIPMAN, 1995; SHARP, 1999; KOHAN, 2000). Por isso, é de extrema importância trazer a Filosofia para o meio escolar, pois se o contato com a Filosofia for proporcionado aos estudantes desde a infância, seguramente teremos oportunidades de ver no mundo sujeitos com competência reflexiva, crítica e autônoma. Nesse sentido,

[...] a filosofia da infância, que pode ser considerada como um importante ramo de estudos da filosofia da pessoa, surge para trazer à luz importantes questionamentos acerca das crianças e de sua experiência, dando voz a esses sujeitos durante tanto tempo marginalizados (KENNEDY, 1999, p. 130).

Dessa forma, ao optar por abordar o conceito de infância e sua relação com a Filosofia, a intenção é buscar suporte teórico no pensamento de um conjunto de autores que se dedicaram ao tema da Filosofia para a Criança (LIPMAN 1990, 1995, 2001; SHARP, 1999; KOHAN, 2000). Para Lipman (1990), por exemplo, “[...] talvez

em nenhum outro lugar a filosofia seja mais bem-vinda do que no início da vida escolar [...]” (LIPMAN, 1990, p. 20).

O ser humano é tomado pela admiração e pela curiosidade desde a infância, o que o leva a fazer perguntas, a investigar e a refletir sobre diversos assuntos. Um dos fatores que originaram a Filosofia é o processo de indagar e problematizar a realidade. Diante disso, Lipman (1990, p. 52) ainda acrescenta que “[...] a filosofia precisa deixar de ser assunto de universidade e tornar-se uma matéria da escola primária – uma disciplina cuja tarefa é preparar os estudantes a pensar”. De acordo com Kohan (2000, p. 10), “[...] existe uma tendência na filosofia e na cultura grega de considerar a infância como uma fase privilegiada da vida humana”, apesar de ter uma visão negativa da infância como um estado não acabado. A criança não é simplesmente um ser adulto em miniatura, mas um microcosmo com interesses próprios, vontades e compreensões específicas. Ela é diferente do adulto (LIPMAN, 1995; SHARP, 1999; KOHAN, 2000).

Não faremos um aprofundamento sobre o assunto por não ser esse o escopo do tópico do texto, mas ao citá-lo pretendemos mostrar que há sim uma relação entre Filosofia e infância desde os tempos mais antigos e que a Filosofia possui consonância com esse momento da existência humana e, por isso mesmo, pode contribuir para o crescimento de um ser humano mais completo, não reduzido apenas à sua dimensão de ser eficiente e capaz.

### 1.3 COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Neste tópico, iremos abordar um elemento teórico fundamental na teoria de Lipman (2001) e que se relaciona ao trabalho de pesquisa desenvolvido para esta dissertação: a transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação. Conforme já mencionado em outras partes, a comunidade de investigação é uma das categorias temáticas de análise na pesquisa apresentada neste trabalho.

Para os autores mencionados (LIPMAN 1990, 1995, 2001; SHARP, 1999; KOHAN, 2000), o desenvolvimento do exercício de ensino de Filosofia para Crianças encontra a possibilidade de significativo êxito naquilo que eles denominam de “comunidade de investigação”. Nesse tipo de comunidade, os membros internalizam os procedimentos atitudinais nos quais uma investigação deve se basear. Aliás, sobre esse tipo de investigação, Lorieri (2002, p. 104) escreve que “[...] investigação é busca.

É busca de soluções. É busca de saber como é, de saber como ocorre, de saber como se faz, de saber como se resolve um problema”. Nessa perspectiva, é possível pensar a participação de crianças e professores no diálogo sobre a sua realidade existencial, sobre os problemas sociais da atualidade, em um contexto que propicia ao indivíduo perceber, problematizar e reinventar o seu cotidiano.

Como mencionado, a dimensão do pensar bem, nos termos propostos por Lipman (2001), depende daquilo que os estudiosos de Filosofia para Crianças denominam de “comunidade de investigação”. A comunidade de investigação é o contexto social mais apropriado para a geração do pensamento de ordem superior, ou seja, um pensar crítico, criativo e cuidadoso (LIPMAN, 1990), sobre o qual iremos nos debruçar posteriormente. Na comunidade de investigação, são ofertadas condições às crianças para a construção de significados, aprendizados e perspectivas no processo de conhecimento (LIPMAN, 2001). Acerca da comunidade de investigação, Kohan (2000, p. 35) acrescenta:

[...] para Lipman a comunidade é o ponto de partida e de chegada do diálogo filosófico, o marco de sentido da tarefa de cada investigador. Na sua perspectiva, a prática filosófica, entendida como diálogo coletivo infinito sobre a dimensão contestável da existência humana, requer não apenas o desejo de saber (filosofia) por parte dos co-investigadores e o seu questionamento sem limites de todo o saber adquirido, mas também a disposição em buscar caminhos de pensamento onde a própria comunidade, e não apenas os indivíduos, seja doadora de sentido a esse caminho.

No contexto da proposta teórica e prática de Lipman (2001), a comunidade de investigação permite novos sentidos aos conceitos filosóficos, tornando-os não só acessíveis às crianças, mas também contribuindo para a sua constituição enquanto seres pensantes. Nela, os alunos são instigados à participação e a pensarem por si próprios. Lembrando que, nos termos postos por Platão, o pensar se constitui no diálogo do eu com o eu mesmo e, dessa forma, constitui aquilo que se denomina “consciência humana”. Então, na comunidade de investigação, o estudante torna-se capaz não só de filosofar, mas de atuar e ter consciência sobre os rumos da sua atuação, ou seja, torna-se um ser pensante. Ainda sobre a comunidade de investigação, Lipman (1990, p. 37) acrescenta que:

[...] se começarmos com a prática da sala de aula, a prática de convertê-la numa comunidade reflexiva que pensa nas disciplinas relativas ao mundo e sobre os seus pensamentos sobre o mundo, logo perceberemos que as comunidades podem ser aninhadas

dentro de comunidades maiores e essas dentro de outras ainda maiores, desde que todas empreguem a mesma fidelidade aos mesmos procedimentos de investigação.

A comunidade de investigação, enquanto espaço de coletividade, favorece o estímulo à pesquisa, à investigação, ao raciocínio e ao próprio pensamento, buscando novos horizontes, trazendo várias possibilidades de inovação no que se refere ao ensino de Filosofia na escola e ao reconhecimento das habilidades e capacidades das crianças. Assim, transformando a sala de aula em uma comunidade de investigação, Lipman (1995, p. 31) possibilita:

[...] os alunos dividirem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas [...]. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes.

A proposta de Lipman (1990), Filosofia para Crianças, ao dar centralidade para a comunidade de investigação parece adequada ao ambiente escolar, pois ela se apresenta como um modo de ser e estar em sala de aula que difere, em muito, dos modos hegemônicos de pensar a educação, especialmente aquelas voltadas para as nossas crianças. Em termos gerais, a proposta do autor promove o diálogo, a aquisição da habilidade de pensar, em um contexto de sentido e significado para o aluno, ao contrário daquilo que, normalmente, ocorre em nossas escolas, quando, no geral, a educação se constitui em estratégias de repassar informações, muitas vezes sem sentido. Por isso que

[...] toda investigação é uma prática de autocrítica, além de ser totalmente exploratória e questionadora. Alguns aspectos da investigação são mais experimentais que outros. E a investigação é, geralmente, social ou pública em sua natureza, pois tem seus fundamentos na língua, nas operações científicas, nos sistemas simbólicos, nas medidas etc. (LIPMAN, 1995, p. 331).

Nesse sentido, o autor aborda que, apesar da investigação estar fundamentada na comunidade, isso não quer dizer que toda comunidade está fundamentada na investigação. Para isso, ela precisa estar sendo praticada e que não significa necessariamente uma prática de autocrítica. Nessa mesma perspectiva, escreve Sharp (1999, p. 17),

[...] o conceito de sala de aula como uma comunidade de investigação é central tanto para a Filosofia para Crianças quanto para a iniciativa genérica de ensinar a pensar melhor e a desenvolver o bom senso.

Para Splitter e Sharp (1999), essa perspectiva prática ajuda as crianças a entenderem e internalizarem os elementos que constituem uma investigação facilitando o aprendizado.

Os membros de uma comunidade de investigação na sala de aula vão se engajar em várias atividades: desde conversar, questionar e ouvir até escrever, ler, desenhar, encenar e jogar. Mas o conversar, o questionar e o ouvir, misturados às outras atividades é que são vitais. Estamos falando aqui de uma conversação que é íntima e intrinsecamente ligada ao pensamento, uma conversação que reflete opiniões e perspectivas individuais, bem como pensamentos, mais cuidadosos e reflexivos, que requerem que se examinem minuciosamente e se avaliem vários pontos de vista (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 43).

Sendo assim, é um tipo de conversação que leva a um entendimento mais profundo. Nesse contexto, a Filosofia emerge como fonte de estímulo para o pensamento e traz consigo diversas discussões que podem motivar os alunos a pensarem de forma autônoma, crítica e criativa, possibilitando que as discussões ocorram de forma organizada, com respeito mútuo entre os envolvidos (LIPMAN, 1990, 1995, 2001; SHARP, 1999; KOHAN, 2000).

Para que ocorra essa partilha de pensamentos e de conhecimentos, o diálogo emerge como um componente fundamental da experiência pedagógica. Levando em consideração o título “pensamento”, Splitter e Sharp (1999) propõem a seguinte lista de estratégias que podem ser identificadas e qualificadas para a promoção do diálogo na comunidade de investigação:

**Quadro 1** – Estratégias para a promoção do diálogo na comunidade de investigação

|                                                    |                                                 |                                                               |                                                                   |                                                            |                                                         |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Apresentar argumentos                              | Fazer perguntas                                 | Ouvir os outros                                               | Estabelecer distinções e conexões                                 | Compreender relações                                       | Usar analogias                                          |
| Compreender e avaliar argumentos                   | Identificar, questionar e justificar suposições | Elaborar explicações                                          | Buscar coerência                                                  | Classificar e categorizar                                  | Formular e usar critérios                               |
| Corrigir o próprio pensamento                      | Procurar evidências e probabilidades            | Procurar problemas                                            | Realizar (e, quando for conveniente, evitar) julgamentos de valor | Levar em conta todas as considerações relevantes           | Comprometer-se com o valor da verdade e da investigação |
| Esclarecer significados e ler buscando significado | Definir e analisar conceitos                    | Falar confiante e fluentemente                                | Construir inferências                                             | Generalizar a partir de instâncias e vivências específicas | Identificar contradições                                |
| Gerar e testar hipóteses                           | Explorar alternativas e possibilidades          | Compreender a importância de se comportar de maneira razoável | Desenvolver atitudes de estímulo intelectual                      | Respeitar as pessoas e seus pontos de vista                | Preocupar-se com os procedimentos de investigação       |

**Fonte:** SPLITTER; SHARP (1999, p. 20).

De acordo com os autores mencionados antes, todas essas estratégias, por terem uma dimensão normativa<sup>4</sup>, permitem trabalhar dentro dos conceitos com razoabilidade, respeito e cuidado, proporcionando uma cobertura ética, pois, “[...] considerados como partes de um todo, os componentes listados lançam as bases para domínios de habilidades e conhecimentos mais especializados, – embora bastante imprevisíveis – que circunstâncias futuras deverão exigir” (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 20).

É por isso que ensinar algo que incorpore e estimule um comportamento atencioso e razoável é vital. Não estamos dizendo que as habilidades e disposições não são importantes; o que

<sup>4</sup> “É essa dimensão normativa que marca nossa investigação como filosófica em vez de empírica; preocupada com a maneira como os jovens devem pensar, em vez de simplesmente focar na maneira como eles pensam” (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 18).

estamos dizendo é que a chave para ensinar a ter um pensamento melhor está no ato de cultivar, por meio da prática, as muitas formas de comportamento que estão diretamente ligadas ao melhor pensar (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 20).

Essas estratégias podem ser refletidas e trabalhadas por intermédio da comunidade de investigação a partir de diálogos entre professor e alunos, promovendo discussões organizadas que prezam pelo pensamento, pela lógica e pela investigação, visto que “[...] em uma comunidade de investigação, por outro lado, professores e alunos encontram-se juntos como co-investigadores, e o professor tenta facilitar isso encorajando trocas de aluno-aluno, assim como de professor-aluno” (LIPMAN, 1990, p. 117).

Com isso, os autores Splitter e Sharp (1999) defendem que a sala de aula transformada em uma comunidade de investigação pode ser fundada no diálogo, na confiança e no respeito, cujos membros estabelecem seus próprios procedimentos de pensamento, julgamento e comportamento. Pois esses procedimentos permitirão que as crianças, como cidadãs do mundo que são e serão, compreendam questões problemáticas relacionadas à sua própria escolaridade, à sociedade em geral e à comunidade global. Quando as crianças e os adultos fazem parte de um grupo de investigação, eles dão lugar às circunstâncias que promovem sua personalidade e sua autonomia (LIPMAN, 1990, 1995, 2001; SHARP, 1999; KOHAN, 2000).

Transportando a perspectiva teórica delineada antes para a prática pedagógica em sala de aula, ganha centralidade, portanto, o conceito de comunidade de investigação (LIPMAN, 2001) visando à investigação, à reflexão e ao diálogo. A exemplo de Sharp (1999), Lipman (2001), na sua proposta de comunidade de investigação, também enfatiza que é necessário transformar a sala de aula com base numa perspectiva metodológica que privilegia o diálogo e a reflexão sobre o cotidiano. Trata-se daquilo que os estudiosos de Filosofia para Crianças denominam de “práticas dialógicas”. Esse contexto leva os estudantes a refletirem sobre suas vidas, seus valores e suas perspectivas. De acordo com Lipman (1990, p. 23):

[...] a sala de aula teria de se dedicar ao raciocínio, à investigação, à autoavaliação, até se tornar uma comunidade exploratória e autocorretiva onde os professores são peritos tanto em cultivar a reflexão como em comprometer-se com ela.

Com isso, a escola entra nesse contexto educacional como um espaço de enriquecimento intelectual, de conhecimento e de aprimoramento das experiências

vivenciadas pelos alunos de forma coletiva. Dessa forma, Kohan (1998, p. 101) explica que:

[...] na dinâmica da própria investigação filosófica em comunidade, que começa no questionamento, continua no diálogo investigativo e projeta-se num final de resposta aberta, o modo socrático de perguntar marca o espaço do professor proposto por Lipman.

Desse modo, é constituído um compromisso ético envolvendo três elementos defendidos por Splitter e Sharp (1999): respeito, cuidado e confiança. São elementos que se articulam e possibilitam condições para o pensar autônomo e cooperativo, visto que exige respeito e atenção às ideias de todos os envolvidos.

Uma comunidade de investigação é ao mesmo tempo imanente e transcendente: fornece uma estrutura que permeia a vida. Serve como um ideal para se esforçar. Não está ligado a nenhuma disciplina específica: há comunidades de investigação científica, histórica, literária e ambiental, tanto como comunidades de investigação estética, ética e epistemológica (ou seja, filosófica) [...] (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 36).

Ao contrário da sala de aula tradicional governada por exigências externas, a sala de aula como um espaço de investigação vê as crianças como seres humanos mais valiosos e valorizados do que simplesmente recursos ou mercadorias. Isso pelo fato de que, na sala de aula tradicional, temas que devem ser problematizados são apresentados como já resolvidos. Além disso, muito do que é apresentado às crianças no formato de aula tradicional parece ter pouco a ver com seus próprios pensamentos, sentimentos e visões de mundo (SHARP, 1999). Visto que

[...] os membros de uma comunidade de investigação na sala de aula vão se engajar em várias atividades: desde conversar, questionar e ouvir até escrever, ler, desenhar, encenar e jogar. Mas o conversar, o questionar e o ouvir, misturados às outras atividades, é que são vitais. Estamos falando aqui de uma conversação que reflete opiniões e perspectivas individuais, bem como os pensamentos mais cuidadosos e reflexivos, que requerem que se examinem minuciosamente e se avaliem vários pontos de vista (SHARP, 1999, p. 43).

Nesse sentido, Lipman (1995, p. 366) afirma que “[...] ao colocar a prática da Filosofia acessível às crianças, temos que estar cientes das implicações políticas da questão [...]”. A Filosofia pode ajudar a fornecer essa percepção crítica da realidade. Portanto, a comunidade de investigação não é alguma coisa sem finalidades, ela tem

objetivos, inclusive políticos com vistas à transformação social. De acordo com Lipman (1995, p. 367):

[...] a comunidade de investigação é a sementeira necessária para o cultivo da filosofia na escola primária, pois ela intermistura a preocupação crítica com a justiça e o impulso criativo em direção ao interesse e à atenção. Ela gera o respeito pelos princípios quanto pelas pessoas, fornecendo, deste modo, um modelo de democracia como investigação.

A comunidade de investigação, principalmente porque emprega o diálogo, é o contexto social mais adequado para a origem do pensamento excelente, pois permite a operacionalização e a implementação das definições do pensar crítico, criativo e ético. É nesse sentido que o diálogo dá possibilidades de explorar novos horizontes, novas perspectivas, novos entendimentos e novas experiências, visto que cada participante do diálogo tem seu ponto de vista, sua compreensão de mundo, o que se aproxima da natureza de uma comunidade de investigação.

#### 1.4 DIÁLOGO FILOSÓFICO

O diálogo tem importância para a Filosofia desde a Antiguidade, conforme os ensinamentos socráticos. Sócrates foi um dos filósofos que construiu suas teorias com base no processo dialógico. Para o ateniense, o diálogo era fundamental para estimular a reflexão. Ele acreditava que a melhor forma de filosofar era por meio do diálogo e que o diálogo transparente sobre pensamentos e ideias poderia levar ao conhecimento verdadeiro. Nessa perspectiva, podemos pensar o diálogo filosófico como método de construção do conhecimento; o pensar a partir da escuta, do diálogo com atenção ao pensar do outro, visto que o pensamento é inerente ao potencial humano.

Essa “[...] maneira socrática de viver a filosofia influenciou Lipman consideravelmente; recria o compromisso socrático da filosofia com a vida” (KOHAN, 1998, p. 101). Dialogar é uma característica própria do indivíduo que é capaz de interagir com os demais indivíduos por meio da linguagem, permitindo a troca de ideias e de pensamentos. Sobre o aprendizado do diálogo, o próprio Lipman (1995, p. 35) escreve:

[...] a criança que cresce na família tem sua curiosidade despertada pela aventura das conversas familiares e aprende a reconhecer as vozes e a distinguir os momentos certos quando se fazem declarações, passando paulatinamente a iniciar-se no desenvolvimento da capacidade e participação deste diálogo contínuo.

O diálogo filosófico promove reflexão e, nessa perspectiva, fomenta o que as crianças pensam, sentem e imaginam sobre tudo o que está à sua volta (LIPMAN 1990, 1995, 2001; SHARP, 1999; KOHAN, 2000). Então, a importância do diálogo como estratégia de aprendizagem contribui para o desenvolvimento multidimensional construindo um pensamento crítico, reflexivo e responsável.

Nessa categoria temática de análise, a proposta, então, é que o diálogo se faça presente nas aulas que são objeto de análise. Acreditamos que os alunos irão apresentar atitudes de questionamento sobre os conteúdos presentes no material didático; eles irão interagir com perguntas e respostas não só com a professora, mas entre si. Com isso, as aulas podem se tornar cada vez mais interessantes: ao mesmo tempo que o aluno tem liberdade de falar, ele também poderá ouvir o outro.

Desse modo, o diálogo como uma forma de eixo da comunidade de investigação promove uma aprendizagem propícia a uma educação para o pensar melhor: “[...] um pensar melhor através da linguagem e isto implica na necessidade de ensinar o raciocínio, tradicionalmente uma subdisciplina da Filosofia” (LIPMAN, 1995, p. 46). Ainda de acordo com Lipman (1995), o raciocínio é aquele aspecto do pensamento que pode ser formulado discursivamente, submetido a critérios de avaliação podendo haver raciocínio válido e não válido. Lipman (1995, p. 46), ao analisar o raciocínio, diz que

[...] ele envolve, por exemplo, a utilização de inferências bem fundamentadas, a apresentação de razões convincentes, a revelação de suposições latentes, a determinação de classificações e definições defensáveis e a organização de explicações, descrições e argumentos coerentes.

Na sua leitura de Sócrates, Lipman (1990) propõe um diálogo que elucide definições desvele conceitos, investigue as implicações de uma determinada ideia. O diálogo filosófico representa uma experiência intelectual compartilhada na qual uma série de indivíduos isolados são transformados numa comunidade de investigação (LIPMAN, 1990, p. 150).

Nessa categoria de análise, compreendemos que o diálogo em sala de aula é um importante instrumento de criticidade que permite aos alunos aprenderem, crescerem e se interessarem, visto que sabem que serão ouvidos; assim, os alunos serão motivados a se expressarem sobre as realidades cotidianas. Diante disso, entendemos que o diálogo na vivência em sala de aula possibilita uma liberdade de expressão e com a mediação do professor as crianças se sentem à vontade para opinar e interagir com os demais participantes (LIPMAN, 1990, 1995, 2001; SHARP, 1999; KOHAN, 2000).

Seguindo a linha de perspectiva teórica e prática de Lipman (1995), o diálogo filosófico no processo de ensino-aprendizagem tem um caráter questionador, investigativo e cognitivo, mas também desempenha um papel importante no crescimento intelectual das crianças, favorecendo o processo de democratização em sala. De acordo com o pensamento de Lipman, Sharp e Oscanyan (2001, p. 25),

[...] assim como todo mundo, as crianças anseiam por uma vida repleta de experiências ricas e significativas. Elas não querem simplesmente ter e compartilhar, mas ter e compartilhar de modo significativo; não simplesmente gostar e amar, mas gostar e amar significativamente; as crianças querem aprender, mas significativamente.

Esses significados que as crianças encontram em cada experiência vivenciada devem ser cultivados pelos adultos que, às vezes, não percebem, ou não conseguem interpretar, o que a criança expressa ou sente. O diálogo, ao contrário da conversação, é uma forma de investigação. Não é aleatório nem está isento de intencionalidade e pressupostos. Ann Margareth Sharp e Laurence Splitter (1999, p. 13) no livro intitulado *Uma nova educação*, dá destaque ao diálogo como procedimento de investigação. Sendo assim,

[...] o diálogo como uma forma de conversação que focaliza uma responsabilidade ou um problema compartilhado, levando em conta ainda a perspectiva de cada indivíduo. Assim entendido, o diálogo está no âmago de toda investigação, esteja ela dentro do contexto de disciplinas específicas como história, filosofia e matemática, ou dentro da estrutura mais geral de problemas sociais mundiais.

O diálogo, como uma prática constante na comunidade de investigação dentro da sala de aula, é um instrumento que promove a sistematização das ideias, do raciocínio, permitindo sentido à comunidade enquanto investigação dialógica

(LIPMAN 1990, 1995, 2001; SHARP; SPLITTER, 1999; KOHAN, 2000). Dentro dessa prática dialógica ocorre um movimento de pensamento que os alunos passam a questionar e a buscar respostas por meio de suas experiências existenciais. É um exercício para a prática da autonomia do pensamento, objetivando um pensar crítico, criativo e cuidadoso, promovendo, assim, o desenvolvimento das habilidades do pensamento que, segundo Lipman (1990), são passíveis de serem praticadas pelas crianças, auxiliando o exercício do pensar de ordem superior.

### 1.5 AS HABILIDADES DO PENSAMENTO: O PENSAR DE ORDEM SUPERIOR

Sobre as habilidades do pensamento, um lugar apropriado para sua aplicação é na comunidade de investigação na sala de aula. Quanto ao pensamento de ordem superior, Lipman (1995) se refere às habilidades como essenciais numa comunidade no ambiente escolar. Para o autor, esse pensamento é composto por quatro habilidades de pensamento que são organizadas da seguinte forma: habilidades de investigação, habilidades de raciocínio, habilidades de organização de informação e habilidades de interpretação ou tradução. Ainda sobre as habilidades de investigação, Lipman (1995) considera que é por meio delas que as crianças podem desenvolver diferentes maneiras de investigar, formular hipóteses, problematizar, sistematizar ideias e saber como as coisas acontecem e as explicações sobre elas, permitindo um pensamento de ordem superior.

Quanto às habilidades de raciocínio, as crianças são capazes de ampliar seus conhecimentos (LIPMAN, 1990, 1995, 2001; SHARP, 1999; KOHAN, 2000). Sobre as habilidades de organização de informação, são aquelas pelas quais as crianças conseguem organizar as informações sobre determinadas coisas. Por fim, temos as habilidades de interpretação ou tradução, que para Lipman (1995) não é apenas a tradução de uma língua para outra, mas é dizer algo que já foi dito, porém com outras palavras. Ele se referiu à interpretação de determinados acontecimentos traduzindo para uma linguagem lógica. Diante dessas informações, como podemos definir o pensamento de ordem superior? Com base na afirmação de Kohan (2000, p. 110),

[...] o pensar de ordem superior. Trata-se de um pensar complexo e inventivo, que põe em ação três aspectos, facetas ou modos do pensar: a criticidade, a criatividade e o cuidado. Somente a presença conjunta destes três aspectos revela um pensar complexo ou de ordem superior.

A aplicação dessas habilidades no dia a dia da sala de aula faz com que as crianças sejam orientadas a pensar melhor. Com essa proposta, não estamos afirmando que já não existe a execução dessas habilidades pelos professores, porém nosso intuito é mostrar que é importante um olhar mais aguçado ao desenvolvimento das capacidades do aluno e na construção do conhecimento. Reforçando a importância das habilidades de pensamento, Kohan (2000, p. 87) acrescenta que

Lipman considera que o modo crítico de pensar corresponde à função assertiva do julgar, o modo criativo do pensar à função expressiva do julgar, e o modo do cuidado à função ativa do julgar. Da mesma forma que as funções do julgar estão presentes em todo juízo em diferente proporção, assim também em todo pensar de ordem superior existe uma composição diversificada de criticidade, criatividade e cuidado.

Sendo assim, o pensamento de ordem superior é a junção de três modos de pensar diferentes que, unidos, levarão as crianças a uma reflexão. Lipman (1995) acrescenta que as escolas devem almejar a produção de pessoas que possam raciocinar bem, possuam um bom julgamento e estejam dispostas a enxergar novas possibilidades para o pensar bem, pondo a Filosofia como parte crucial nesse processo de pensamento reflexivo. O autor afirma que se essa é uma meta da educação, então “[...] o tipo de pensamento que conduz a esta meta é o pensar de ordem superior” (LIPMAN, 1995, p.141).

Sobre as características do pensar de ordem superior, Lipman (1995, p. 141) destaca:

[...] a educação deve almejar produzir indivíduos raciocinantes, imparciais e criativos. Existem muitos que fazem objeções a esta meta, alegando que desta maneira se enfatiza o método às custas do conteúdo – exagera-se a importância de como aprendemos e subestima-se a importância daquilo que precisamos saber. Acredito que aqueles que levantam essa objeção estão equivocados. É verdade que podemos ser instruídos sem sermos raciocinantes, imparciais ou criativos; podemos ser sóbrios e pedantemente ignorantes.

Sob a influência de Sócrates, Lipman (2001) parte da maiêutica socrática, que incita o pensar do seu interlocutor para que ele próprio possa “dar à luz às suas ideias”. Tendo em vista os conceitos delimitados antes, o trabalho que será desenvolvido com as crianças do sexto ano do ensino fundamental II tem o intuito de proporcionar de forma dialógica e reflexiva as habilidades cognitivas, sociais e emocionais que,

consequentemente, podem resultar no pensamento crítico, reflexivo e cuidadoso. Nesse processo de construir o pensar de ordem superior, a formação não está, ao final, apenas em âmbito cognitivo. Na verdade, a dinâmica envolve uma formação que afeta muitas dimensões do ser humano. As emoções, os afetos, a dimensão e várias outras dimensões do desenvolvimento encontram possibilidades para aflorarem o potencial que lhe é inerente.

Neste capítulo, tivemos por objetivo delinear a importância do ensino de Filosofia para Crianças e as contribuições do filósofo Matthew Lipman para o tema, ao mesmo tempo em que delineamos os conteúdos das três categorias temáticas do trabalho: “comunidade de investigação”, “estrutura dialógica da experiência educacional” e “aprendizagem multidimensional”. No próximo capítulo, iremos apresentar o percurso teórico-metodológico da pesquisa, bem como delinear mais elementos sobre o perfil dos sujeitos envolvidos na experiência e sobre o material de apoio.

## **CAPÍTULO 2**

### **A EXPERIÊNCIA DA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO EM UMA ESCOLA DE MACEIÓ/AL**

## INTRODUÇÃO

O objetivo principal da pesquisa foi analisar a aplicabilidade de proposta teórica e prática de Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999) em uma escola particular do município de Maceió/AL, cujo material didático é um sistema apostilado. As pesquisas de Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999) ocorreram no contexto americano, por isso também o sentido de saber se há viabilidade para regiões mais carentes do ponto de vista econômico do mundo. Além disso, originalmente a proposta de Lipman (1990, 1995, 2001) está centrada, em muito, na noção de novelas filosóficas, mas como tem sido usual as escolas brasileiras trabalharem com o sistema apostilado – o qual, normalmente, tem a ver com processos de padronização e normatização –, parece importante saber se há espaço para Filosofia para Crianças nesse contexto.

Em função desse objetivo, no primeiro capítulo desta dissertação apontamos para a importância da proposta de Filosofia para Crianças, ao mesmo tempo que apresentamos os conteúdos e elementos teóricos das três principais categorias temáticas do trabalho, quais sejam: “comunidade de investigação”, “estrutura dialógica da experiência” e “aprendizagem multidimensional”. O capítulo anterior também aduziu elementos sobre a dimensão e a importância da proposta de Filosofia para Crianças elaborada por Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999). Neste segundo capítulo, temos por escopo apresentar aspectos teórico-metodológicos da pesquisa. Nossa pretensão é de apresentar a descrição dos participantes, a caracterização do espaço da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a natureza da análise. De modo mais específico, neste capítulo delineamos informações referentes à pesquisa a ser realizada no Colégio Aristóteles<sup>5</sup>, fazendo uma descrição do campo de investigação, dos instrumentos a serem utilizados e do contexto da sala de aula. Por fim, faremos uma descrição quanto à organização do cronograma das aulas e como se deu a experiência da comunidade de investigação em sala de aula.

Em termos de estrutura, este capítulo está organizado do seguinte modo: inicialmente, apresentamos o material utilizado na experiência pedagógica com os alunos, bem como a estrutura e a dinâmica dos encontros pedagógicos. Na sequência, no contexto de apresentação da abordagem teórico-metodológica da pesquisa, discutimos o potencial da observação participante, da entrevista

---

<sup>5</sup> Nome fictício.

semiestruturada e do diário etnográfico, enquanto alternativas adequadas para a coleta dos dados para análise. Por fim, delineamos os procedimentos que foram utilizados para a análise dos dados registrados nos instrumentos de levantamento de informações da pesquisa.

## 2.1 CARACTERIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO E DO SISTEMA APOSTILADO

Neste tópico, pretendemos apresentar o material didático utilizado, especialmente o sistema apostilado que serviu de suporte para a experiência pedagógica, objeto de análise na pesquisa apresentada nesta dissertação. Com o intuito de envolver os alunos no exercício de suas diversas habilidades, Lipman (1990, 1995, 2001) propõe a utilização de romances filosóficos, intitulados por ele de “novelas filosóficas”<sup>6</sup>. Ao observar os personagens dessas novelas, os alunos aprendem as histórias clássicas da Filosofia. Ao invés de os temas serem trabalhados com livros didáticos de forma convencional como usualmente acontece em muitas escolas do Brasil, os alunos se envolvem, agora, com os assuntos, participando da investigação com o tema proposto, uma vez que o programa pretende substituir a forma como usualmente se pensa o processo pedagógico em âmbito escolar.

No entanto, como a escola pesquisada adota material didático sistema apostilado, não foi possível obter autorização para o trabalho com romances filosóficos. Acreditamos, contudo, que isso torna a pesquisa mais desafiadora, visto que a adoção de sistema apostilado se constitui em uma prática usual em muitas escolas particulares do Brasil. Em todo caso, a proposta metodológica do sistema apostilado adotado na escola em análise assume como referência a noção de comunidade de investigação proposta por Lipman (1990, 1995, 2001). Assim, substituiremos as novelas filosóficas por produções contidas no próprio material didático disponibilizado, bem como por adaptações feitas pela própria professora (fábulas, relatos etc.). Iremos fazer uma reapropriação crítica do sistema apostilado à luz da proposta de Lipman (1990, 1995, 2001), mas isso ocorre em função das contingências do espaço escolar e, de certa forma, cremos que isso pode trazer mais

---

<sup>6</sup> As novelas filosóficas são livros que contêm temas da Filosofia adaptados para serem trabalhados com as crianças. Para esse pensador americano, os termos usados pelos filósofos durante toda a história da Filosofia devem ser adequados à “linguagem cotidiana com a qual as crianças se sentem à vontade” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2001, p.25).

elementos teóricos para pensar até que ponto esse material proposto por Lipman (1990, 1995, 2001) encontra viabilidade em contextos brasileiros e de uso do sistema apostilado.

Como mencionado antes, as práticas pedagógicas propostas por Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999) encontram o cerne na comunidade de investigação. As crianças são dispostas em círculo, com sequência de uma dinâmica de leitura em voz alta das histórias e dos textos filosóficos presentes no sistema apostilado. Para que a comunidade de investigação se efetive, o ambiente da sala de aula precisa ser espaço de relativa harmonia. Harmonia não quer dizer ausência de vivacidade e dinamismo, características da infância, mas sim que o espaço não está tomado por conflitos e brigas entre os seus membros. Em outros termos, isso não quer dizer que não há conflitos no grupo, mas que seja um espaço de construção do pensamento, estabelecendo uma relação de confiança onde todos podem se expressar sem julgamentos dos demais envolvidos no diálogo filosófico. Os membros do grupo evitam fazer julgamentos e classificações sobre as falas e comportamentos dos colegas. Após a leitura, o professor instiga os debates de acordo com a temática em foco no texto.

A comunidade de investigação pressupõe o estímulo para os alunos expressarem opiniões, colocarem questões e ampliarem as análises. Nesse momento, o diálogo assume centralidade como condição de possibilidade para o fluir da experiência pedagógica. A partir do diálogo, a escola deixa de se constituir em espaço fabril e emerge como espaço de hospitalidade e acolhimento dos alunos, munido de empatia, conforme mencionamos no capítulo I desta dissertação.

No que se refere à estrutura do sistema apostilado adotado na escola, informamos que iremos nos concentrar no livro *Sistema de ensino positivo*, publicado pela Companhia Brasileira de Educação e Sistema de Ensino, Curitiba, escrito por Laurene Veras<sup>7</sup>. Chama a atenção o fato de que a autora do livro menciona em seu currículo que trabalha como *freelancer* na autoria de livros didáticos. Isso sugere pensar que os sistemas apostilados contratam profissionais para escreverem os seus e

---

<sup>7</sup> Laurene Veras é graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Ela trabalha como *freelancer* com autoria de livros didáticos em Filosofia para o ensino fundamental, anos finais. Cursa doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná.

a apostila não necessariamente é fruto do trabalho de uma construção coletiva do conhecimento.

O quadro abaixo mostra as informações gerais da apostila utilizada na experiência pedagógica: autor, editora e capítulos a serem utilizados nas oito aulas de Filosofia.

**Quadro 1** – Sistema apostilado utilizado pela escola

| SISTEMA APOSTILADO UTILIZADO NA ESCOLA                                |               |                                                                               |                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| LIVRO                                                                 | AUTOR         | EDITORA                                                                       | TEMAS                                                                     |
| Sistema positivo de ensino: ensino fundamental. Sexto Ano. Filosofia. | Laurene Veras | Companhia Brasileira de Educação e Sistema de Ensino. Curitiba, Paraná, 2022. | - Capítulo VI: Conhecer-se<br><br>- Capítulo VII: Olhar para quem me olha |

**Fonte:** Elaboração dos autores.

Após essa caracterização do sistema apostilado, a seguir mencionamos as datas e as temáticas de cada encontro.

**Quadro 2** – Datas dos encontros e temáticas da comunidade de investigação

| ORGANIZAÇÃO DA APLICAÇÃO DAS AULAS |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                  |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| DATAS                              | DESCRIÇÃO DO MÉTODO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | RECURSOS                                                                         |
| 15.08.2023                         | <b>Tema:</b> apresentação do tema “Conhecer-se”.<br><b>Atividade:</b> introdução ao tema e à proposta da sala de aula transformada em uma comunidade de investigação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | - Material didático<br>- Leitura de imagem e debate<br>- Círculo de aprendizagem |
| 22.08.2023                         | <b>Tema:</b> Felicidade<br><b>Atividade:</b> leitura em voz alta das perguntas disparadoras e, em seguida, um debate.<br>- O que é a felicidade?<br>- Existe uma maneira correta de agir para ser feliz e trazer felicidade para os outros?<br>- Posso ser feliz e ter momentos de tristeza?<br>- O modo como somos tratados define nossa felicidade?<br>- O modo como tratamos os outros é importante?<br>- Já nascemos do jeito que somos ou mudamos com o passar do tempo? | - Caixinha de perguntas e debate<br>- Círculo de aprendizagem                    |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                      |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 29.08.2023 | <b>Tema:</b> Conhecer-se<br><b>Atividade:</b> “Alegria de sentir... alegria de pensar”, leitura em conjunto. Neste ponto é importante enfatizar que a Filosofia investiga o bem e as normas de comportamento desde o seu início, na Antiguidade Grega, até os dias de hoje, e que esse é um assunto que acarreta consequências em nossas vidas individual e coletivamente.                                                                | - Leitura de texto e debate<br>- Círculo de aprendizagem                                                                                             |
| 05.09.2023 | <b>Tema:</b> Conhecer-se<br><b>Atividade:</b> “Você é um universo!”. Questões a respeito do que o texto os fez pensar. Essas perguntas deverão ser discutidas pela turma.                                                                                                                                                                                                                                                                 | - Leitura de texto e debate<br>- Criação de desenho<br>- Círculo de aprendizagem<br>- Materiais necessários: papel A4, lápis, borracha, lápis de cor |
| 12.09.2023 | <b>Tema:</b> Olhar para quem me olha<br><b>Atividade:</b> “Fios que nos unem”. Em continuidade às reflexões sobre o autoconhecimento, nesse capítulo tratamos das relações entre os indivíduos e os grupos sociais a que pertencem.<br>O objetivo é instigar os alunos a refletirem sobre a condição relacional do ser humano e da diversidade de vínculos que um indivíduo estabelece com outras pessoas, na família, na comunidade etc. | - Leitura de imagem e debate<br>- Círculo de aprendizagem                                                                                            |
| 19.09.2023 | <b>Tema:</b> Olhar para quem me olha<br><b>Atividade:</b> Compreender e respeitar. Problematicar com os alunos a forma como eles veem o mundo e as relações entre as pessoas.                                                                                                                                                                                                                                                             | - Círculo de aprendizagem                                                                                                                            |
| 26.09.2023 | <b>Tema:</b> Olhar para quem me olha<br><b>Atividade:</b> “Empatia: o que é isso?” Realizar atividade oralmente sobre empatia e incentivar as habilidades de opinar e argumentar.                                                                                                                                                                                                                                                         | - Círculo de aprendizagem                                                                                                                            |
| 03.10.2023 | <b>Tema:</b> Olhar para quem me olha<br><b>Atividade:</b> “Empatia: o que é isso?” O texto solicitado, acerca da empatia, pode ser construído com um parágrafo apenas, mas deve conter uma opinião, um porquê para justificá-la e um exemplo para ilustrá-la, descrevendo uma situação em que haja empatia. A opinião pode ser sobre a relevância da empatia, sua necessidade ou as consequências de sua presença ou ausência no mundo.   | - Produção textual sobre “empatia”<br>- Círculo de aprendizagem                                                                                      |

Fonte:

Como mostra o quadro acima, a pesquisa ocorreu em sete encontros. Consideramos as duas temáticas dos capítulos mencionados mais propícias para perceber os elementos contidos nas três categorias temáticas da pesquisa. Além disso, na construção do livro, as duas temáticas se aproximam de modo a configurar um bloco de aprendizagem. De certa forma, isso justifica a escolha dos dois capítulos mencionados. Como evidencia o quadro anterior, a experiência ocorreu durante sete encontros nos meses de agosto, setembro e outubro de 2023.

A escolha pelo sexto capítulo do material sistema apostilado positivo cujo tema é “Conhecer-se” se deu pela relevância do assunto que introduz o conceito de felicidade e autoconhecimento, o que tem a ver com o modo como reagimos ao contexto em que nos inserimos. Além disso, a discussão do sexto capítulo envolve a forma como olhamos para nós mesmos, o que somos, nossas necessidades, personalidades, autoestima, autocrítica e amadurecimento.

Com relação ao capítulo sétimo da mesma apostila, convém mencionar que ele tem por objetivo promover investigações sobre as relações humanas. O capítulo se propõe a continuar as reflexões iniciadas no capítulo sexto sobre o ser humano, focando, agora, nas relações entre os indivíduos, bem como sobre a natureza dos grupos sociais a que pertencem. O foco é, de certa forma, a sociabilidade do ser humano, ao mesmo tempo em que se aponta para a necessidade de se perceber a atitude empática frente ao outro e ao mundo. Empático no sentido de se colocar no lugar do outro; ser empático significa perceber os pensamentos, os sentimentos e as visões de mundo do outro, sem que, para tal, haja pré-julgamentos. O argumento do capítulo é de que o ser humano é relacional e deve manter uma diversidade de vínculos com outras pessoas da família e da comunidade.

Mesmo sem utilizar as novelas filosóficas propostas por Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999), compreendemos que os eixos de sua proposta foram mantidos na experiência. Mantemos a estrutura da comunidade de investigação, a ênfase na estrutura dialógica, entre outros. O propósito da pesquisa está relacionado ao exame da aplicabilidade de uma comunidade de investigação em sala de aula em uma escola do município de Maceió/AL. Para tanto, como metodologia de pesquisa, optamos em trabalhar com a pesquisa qualitativa.

Na pesquisa de natureza qualitativa, a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma

trajetória etc. (GOLDENBERG, 2004). Esperamos, com isso, colher elementos teóricos acerca de como as crianças podem desenvolver o potencial do filosofar a partir da experiência proposta por Lipman (1990, 1995, 2001) e em conformidade com o contexto do Nordeste do Brasil, no qual elas se encontram. Do ponto de vista teórico-metodológico, buscamos suporte na observação participante e no diário de campo. Acreditamos que ambos irão possibilitar coletar os dados necessários para a análise da experiência realizada.

## 2.2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante constitui um instrumento que permite a compreensão de comunidades, inclusive as escolares. Possibilita perceber o outro para conhecê-lo. Ao fazermos isso, também buscamos nos conhecer melhor em contato com outras pessoas. Essa busca de conhecimento é sempre orientada por questões conceituais formuladas nas categorias temáticas da pesquisa.

O entendimento sobre o outro é uma relação de troca que implica em uma reciprocidade cognitiva entre pesquisador e os sujeitos pesquisados. A disposição em observar o outro não é uma tarefa tão acessível assim; exige de nós um aprendizado a ser conquistado a cada momento e a cada experiência de observação. É nesse sentido que compreendemos a importância da observação participante para coleta de informações e desenvolvimento da pesquisa. A experiência de observação participante é articulada, na pesquisa, com o registro no diário de campo, também denominado “diário etnográfico”. Mencionar, ainda, que tanto a observação participante quanto o diário de campo são utilizados há certo tempo por parte de pesquisadores da etnografia, mas também do campo educacional.

De acordo com Angrosino (2008, p. 16):

[...] foi no final do século XIX e início do XX que os antropólogos começaram a utilizar o método etnográfico para estudo dos grupos humanos a partir da convicção de que as especulações acadêmicas dos filósofos sociais eram inadequadas para entender como viviam as pessoas reais.

As pesquisas etnográficas pressupõem que por meio de ida ao campo é possível perceber a dinâmica da experiência humana em sua complexidade. Assim, compreendemos que na experiência da comunidade de investigação envolvida na

pesquisa, o contato com as crianças permite observar como elas se desenvolvem e as múltiplas faces das suas aprendizagens. Também por meio da observação participante, e com o registro no diário etnográfico, é possível colher elementos teóricos sobre o potencial teórico e prático da proposta de Filosofia para Crianças de Lipman (1990, 1995, 2001) em contexto bem determinado.

## 2.3 O CAMPO DE PESQUISA E A PRESENÇA DA FILOSOFIA NA ESCOLA

O Colégio Aristóteles foi inaugurado na cidade de Maceió, capital do estado de Alagoas, região Nordeste do Brasil, no ano 1985. Sua primeira unidade se localiza no bairro Bebedouro, considerado um espaço “tradicional” da capital do Estado, ocupado majoritariamente por famílias de classe média baixa. No início, a escola contava com 63 alunos, porém atualmente conta com aproximadamente 1.500 alunos, oriundos da classe média. No presente, o Colégio Aristóteles está estruturado em duas unidades; uma situada no bairro Tabuleiro dos Martins, a outra situada no bairro Gruta de Lourdes. Ambas funcionam com turmas de educação infantil ao terceiro ano do ensino médio.

No início, como mencionado, as duas unidades estavam situadas nos bairros Bebedouro e Farol. Porém, em função do risco de afundamento do solo<sup>8</sup> provocado por anos de extração de sal-gema por uma mineradora da região (Braskem), o proprietário necessitou identificar novos espaços para a continuidade das atividades da instituição. Não apenas o colégio, mas também os moradores necessitaram efetuar transferência de residências em função dos riscos elevados de destruição dos imóveis então existentes.

A escola, em seu programa pedagógico, expressa como meta promover a vida por meio da fraternidade, da educação e da justiça social. Além disso, o desejo por ser um espaço de referência em educação formal está presente no projeto pedagógico da escola, que também menciona o esforço por uma educação que seja inclusiva, inovadora, sustentável e comprometida com a transformação social nas comunidades onde atua. Em termos de valores, o colégio expressa em seu projeto pedagógico o

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/noticias/defesacivil/afundamento-do-solo-novas-vitorias-sao-realizadas-nas-areas-vizinhas-aos-bairros-afetados>. Acesso em: 27 set. 2022.

desejo de promover solidariedade, amizade, justiça com responsabilidade, sustentabilidade, competência e dedicação.

Para a realização da pesquisa, solicitamos a autorização aos gestores e coordenadores da escola por meio de carta de anuência. Nessa carta estão mencionados os objetivos da pesquisa e daquilo que irá ocorrer em termos de dinâmicas em sala de aula. A experiência pedagógica envolveu uma turma do sexto ano, composta por 28 alunos na faixa etária de 10 a 12 anos. Os estudantes participantes da experiência residem em diversos bairros no entorno da escola (Santa Amélia, Chã de Bebedouro, Tabuleiro dos Martins, Rio Novo etc.). A maioria dos alunos reside com seus pais e irmãos, outros são filhos de pais separados, residindo apenas com a mãe, irmãos e avós.

Tendo em vista que a pesquisa ocorreu em uma escola situada na cidade de Maceió, consideramos relevante expor mais algumas características dessa cidade litorânea. É o município mais populoso do estado, com uma população de aproximadamente um milhão e 30 mil habitantes<sup>9</sup>, conforme estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A origem da cidade radica na presença dos europeus no século XVII, especialmente na região de Pajuçara e Jaraguá. Nesse sentido, a cidade carrega, de certa forma, todos os problemas de uma colonização que colocou ênfase na mão de obra escrava, em um modelo concentrador de rendas e na deficiência do acesso aos bens públicos por parte da maioria da população.

Com relação ao ensino de Filosofia, as escolas públicas da cidade de Maceió/AL não ofertam esse componente curricular nas séries iniciais do ensino fundamental I e II. Nesse sentido, como a mestrandia é professora no Colégio Aristóteles desde o ano de 2015, tornou-se possível pensar na possibilidade de desenvolvimento da pesquisa na referida escola.

Em 2019, realizamos a primeira experiência de lecionar Filosofia em turmas de quarto e quinto ano. O ensino de Filosofia já fazia parte do currículo dos alunos há algum tempo, embora o uso do sistema apostilado positivo fosse mais recente. Nas primeiras experiências que tivemos com as turmas, ficamos com a impressão da presença de entusiasmo por parte dos alunos em relação aos temas, além de que eles demonstravam encantamento para com os textos e as reflexões que eles proporcionavam. Alguns também se viam confusos diante da dificuldade de

---

<sup>9</sup> Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 27 set. 2022.

compreensão e reflexão em relação aos debates e às atividades realizados em sala. No ano de 2020, em função das disciplinas do Mestrado Profissionalizante em Ensino de Filosofia na UFPE, nos afastamos do ensino de Filosofia nas turmas do quarto e quinto ano. Além disso, em função da já mencionada pandemia da Covid-19 em 2020, a escola precisou adaptar o ensino presencial ao denominado “ensino remoto” com aulas pela plataforma Meet, em um primeiro momento, e pela plataforma Moodle, logo na sequência.

Antes de continuarmos, é necessário apenas reforçar a importância e o sentido do ensino de Filosofia nas escolas, inclusive com crianças. Sobre a presença da Filosofia em sala de educação infantil e ensino fundamental, é preciso perceber que

[...] a presença da filosofia na escola não é um empreendimento tranquilo. Muitos são os obstáculos a serem superados para que essa presença seja possível; sobretudo porque, quando uma instituição opta por incluir filosofia em seu currículo ou quando uma política educacional dispõe sobre a inclusão da filosofia nos currículos escolares, isso se faz em nome de uma certa filosofia e em nome de certas intenções para com a filosofia (GALLO, 2012, p. 27).

Da maneira como é vista a Filosofia usualmente pelo denominado “cidadão comum”, parece algo distante e impossível de ser realizado, inclusive por parte das crianças. Mesmo diante da dificuldade, cremos que é possível o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao pensar filosófico. Assim, como escreve Lipman (2001, p. 117):

[...] incentivar as crianças a pensarem filosoficamente não é uma tarefa fácil para os professores desempenharem. De certo modo, é mais uma arte do que uma técnica, uma arte comparável à de dirigir uma orquestra ou uma peça teatral. E, como qualquer arte, requer prática. Os professores não devem desanimar na primeira ou segunda vez que usarem o currículo na sala de aula.

Na busca de compreender quem somos, o que somos e para que estamos aqui, criamos significados e sentidos. Esse é um dos aspectos da Filosofia. Assim podemos pensar que o primeiro passo para a Filosofia é a inquietação, que conduz ao questionamento. Sendo assim, o objetivo da Filosofia é a reflexão. É o movimento do pensamento que nos permite recuar, nos distanciarmos dos fatos aparentemente banais para buscarmos seus fundamentos, e assim termos condições de avaliarmos o que realmente é necessário ou não na constituição de nossas relações.

A história da Filosofia é uma história sem fim, porque se refere a todos em todas as épocas; cada qual com suas diferenças e semelhanças, mas todos buscando conhecer e questionar filosoficamente sobre os problemas postos pelo mundo. A Filosofia possibilita pensar sobre tudo desde que nos encontramos nesse mundo, as primeiras sensações que nos são apresentadas ao nascer, que geram dúvidas, curiosidade e estranhamento. Como enfatiza Gallo (2000, p. 28), “[...] os professores de filosofia esperam legitimamente da escola que ela torne o ensino de filosofia pelo menos possível – cabe a eles torná-lo vivo”.

O ensino de Filosofia para Crianças permite criar perspectivas de aprimoramento do pensar.

[...] a filosofia na escola primária fornece um espaço que possibilita às crianças refletirem sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Graças a estas reflexões, as crianças podem começar a perceber maneiras de rejeitar aqueles valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardarem aqueles que estão. A filosofia oferece um espaço no qual os valores podem ser submetidos à crítica (LIPMAN, 1995, p. 241).

Nesse contexto, a Filosofia promove nas crianças um pensamento crítico, reflexivo e responsável sobre tudo à sua volta, o que possibilita seu conhecimento no mundo de valores. Vista dessa forma, a Filosofia e seu direcionamento para crianças não se mostram complexos e inviáveis, muito menos oferecem risco ao desenvolvimento do pensar dos alunos. Ao contrário, a prática filosófica envolve a oportunidade de um desenvolvimento das habilidades necessárias ao crescimento de um ser humano ético e com valores sólidos a serem utilizados na vida. Aqui está a necessidade de se aprender a pensar melhor e a pensar por si mesmo.

Lipman (1990, 1995, 2001), como mencionado antes, com seu programa de Filosofia para Crianças, tendo em vista desenvolver os seus pensamentos de modo que essas crianças atinjam, inclusive, o denominado “pensamento de ordem superior”, o que, posteriormente, passou a ser designado “pensamento multidimensional por parte do autor”. Conforme escreve Lipman (2002, p. 24):

[...] o pensar é natural, mas também pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada. Existem maneiras de pensar mais eficientes e outras menos eficientes. Podemos dizer isso com certeza porque temos critérios que nos permitem distinguir o pensamento habilidoso do pensamento inábil. Esses critérios são os princípios da lógica. Através dessas regras podemos

estabelecer a diferença entre as inferências válidas e as não-válidas.

A proposta de Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999) é desenvolver maior autonomia de pensamento, uma percepção ética mais aguçada, respeito aos pensamentos e opiniões diferentes, capacidade de dar boas razões para seus argumentos, entre outras habilidades. Lipman “[...] lançou a ideia de que as crianças podem e merecem ter acesso à Filosofia” (KOHAN, 1999. p. 9). As crianças colocam para si próprias questões que demandam não só um esforço explicativo sobre aspectos relevantes da realidade, mas também um esforço de constituição de sentidos dessa realidade e de si mesmos, que alimentam suas vidas e vão se constituindo enquanto pessoas.

Assim, quando a Filosofia é ensinada por meio do diálogo investigativo, quando os estudantes ainda são crianças, a tendência é que eles saiam de suas atividades mais críticos, criativos e responsáveis. É o desenvolvimento de uma espécie de *habitus*. Esse exercício filosófico transforma a sala de aula numa comunidade de mentes pensantes em busca de respostas para perguntas cotidianas. Dessa forma, as questões clássicas da Filosofia se transformam em conteúdos adequados aos mundos das crianças. Os conteúdos se tornam fascinantes.

## 2.4 PROCEDIMENTOS ETNOGRÁFICOS

Para a coleta de informações, utilizamos entrevistas semiestruturadas, diário etnográfico e memorial. Além disso, algumas abordagens e atitudes do professor/pesquisador seguiram determinados procedimentos. O primeiro envolveu a necessidade de estratégias de aproximação ao grupo. Isso, porém, não se mostrou tão relevante em função de a pesquisadora também ser a professora do grupo. Do mesmo modo, como a pesquisa foi realizada em um ambiente já de convívio da pesquisadora, tornou-se necessária uma atenção especial no sentido de promover um olhar mais curioso quanto às questões que, naturalmente, estão presentes para a pesquisadora. Em todo caso, compreendemos que essa experiência encontrou possibilidade de levantamento material nos instrumentos da Etnografia.

De acordo com a etimologia da palavra, “Etnografia” significa “descrição cultural de um povo”. Atrélado a esse significado, torna-se possível perceber a capacidade de abordar a realidade de um povo ou de uma comunidade. Dentro da pesquisa

etnográfica, faz-se um estudo detalhado de um determinado grupo e das atividades desenvolvidas por eles. Como a nossa pesquisa se concentrou no ambiente escolar, iremos descrever como se deu a comunidade de investigação durante as aulas de Filosofia. A presença do professor/pesquisador na experiência estava eivada daquilo que se denomina “observação participante”. A pesquisa etnográfica permite certa intimidade com o grupo. Como escreve Mattos (2011, p. 54),

Etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo. Etnografia é a escrita do visível.

A Etnografia, enquanto abordagem teórico-metodológica de pesquisa, compreende o estudo, a observação dos hábitos e os costumes de viver de pessoas que podem ser povos, comunidades, escolas inteiras ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula por um período determinado. Com isso, para compreender a Etnografia como metodologia de pesquisa, primeiramente, devemos conhecer seu papel como ferramenta de estudo. A prática da pesquisa de campo de forma etnográfica responde a uma demanda científica de produção de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o pesquisador e os sujeitos, mas que também tem sido largamente utilizada na área educacional.

Para Malinowski (1976), a Etnografia como ferramenta de pesquisa tem como referência a pesquisa antropológica denominada *Os Argonautas do Pacífico Oriental*. Essa pesquisa é um marco da moderna Etnografia. Desenvolvida nas Ilhas Trobriand no século XX, teve como objetivo compreender manifestações, comportamentos, hábitos e costumes do povo que ali habitava. De acordo com Lage (2009), o antropólogo Malinowski dividiu sua pesquisa de campo em três etapas: no primeiro momento, ele percebeu grande quantidade de detalhes, gerando as primeiras impressões. O segundo momento envolveu observações do cotidiano de forma constante, devido à sua inserção no determinado campo estudado. O terceiro passo implicou coletas de narrativas e de expressões que contribuíram para aquela visão de mundo.

Dentro desse contexto, outro antropólogo que visou compreender um grupo a partir do universo social no qual o indivíduo está inserido foi Clifford Geertz (2008). Ele se utilizou da Etnografia para desenvolver pesquisas na área da Antropologia Social. Nesse sentido, Geertz (2008) abordou no estudo de campo características que

lhe pudessem conceder benefícios para entender a dinâmica de funcionamento do grupo. Assim, podemos entender que a Etnografia é uma prática; a partir dessa prática, podemos “[...] entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento” (GEERTZ, 2008, p. 5).

Ainda de acordo com Geertz (2008, p. 4):

A Etnografia não é, apenas, uma questão de método, mas sim um esforço intelectual do pesquisador. Praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante.

Para o autor, a Etnografia é uma etapa da pesquisa que envolve as descrições anotadas e catalogadas em diários e cadernetas, as quais são essenciais ao pesquisador. Interagindo com algumas etapas da experiência de campo dos autores mencionados, podemos citar etapas relevantes na pesquisa, conforme Mainardes (2009).

Para Mainardes (2009), após definir o objeto – que neste caso é a sala de aula transformada em uma comunidade de investigação –, é preciso organizar as questões de pesquisa, definindo o seu campo, a amostra e o tempo. Passando essa etapa, a próxima envolve o número, a frequência e a duração dos momentos de observação. Isso quer dizer que a pesquisa etnográfica não se constitui uma pesquisa de campo, exclusivamente. Mencionar pesquisa etnográfica não é apenas dizer que se trata de ida ao campo. Para a sua realização, é necessária base teórica, análise bibliográfica (MAINARDES, 2009). A pesquisa etnográfica envolve cuidados por parte dos pesquisadores com relação aos sujeitos pesquisados no processo de investigação.

Ainda de acordo com Mainardes (2009), é preciso que haja certo grau de confiança entre pesquisador e pesquisado. A esse respeito, acreditamos que o pressuposto da confiança está presente na relação entre os professores e alunos envolvidos na experiência pedagógica de comunidade de investigação. Além da observação participante que será registrada no diário etnográfico, o pesquisador também irá proceder a relatório com base nos dados coletados de forma a mapear os dados já identificados, bem como mapear o andamento das atividades de pesquisa. Os relatórios de cada encontro podem auxiliar o pesquisador na logística de campo e na organização de material coletado. Os documentos a serem gerados no processo de coleta de dados podem ser de forma narrativa e descritiva, quantitativas e

qualitativas, relatos de histórias, fotografias feitas durante a ida de campo (MAINARDES, 2009).

Nessa perspectiva, Mainardes (2009) especifica três pressupostos fundamentais para o desenvolvimento de um estudo etnográfico. Primeiro, temos a experiência etnográfica. Ela é compreendida como a primeira impressão que o pesquisador adquire ao olhar para o campo pela primeira vez. Na sequência, o autor aponta para a existência da experiência reveladora. Nela, a pesquisa está em desenvolvimento, os estranhamentos são superados pelo pesquisador e a experiência empírica começa a fornecer novos horizontes e novos desdobramentos de pesquisa. Por fim, temos a prática etnográfica, que se diferencia das demais abordagens pelo caráter organizacional que confere à pesquisa. A prática etnográfica deve ser contínua, estruturada e sequenciada com base em um cronograma. Assim, é fundamental que o pesquisador estabeleça o período da experiência a ser analisada. No caso de nossa pesquisa, a experiência tem início em 15 de agosto de 2023 e término em 3 de outubro de 2023.

Além do que foi mencionado antes, uma questão importante que devemos levar em consideração são as condições éticas pertencentes ao estudo etnográfico. De acordo com Mainardes (2009), alguns fatores podem interferir no processo de pesquisa. Entre esses fatores, convém mencionar que o pesquisador não deve se utilizar de possíveis influências para alcançar acesso às informações, aos sujeitos e ao campo pesquisado. É preciso mencionar, ainda, que o método etnográfico pode ser utilizado em diversas áreas, inclusive a educacional. Os dados obtidos com abordagens etnográficas são tão singulares em sua essência que, quando utilizados de forma equivocada, há o risco de superficialidade e dispersão.

## 2.5 O DIÁRIO ETNOGRÁFICO E A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA NO CONTEXTO DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Como mencionado, o diário etnográfico possui um uso especial na coleta de dados para a experiência pedagógica com Filosofia para Crianças por nós desenvolvida. Em função dessa relevância, o objetivo deste tópico é discutir a importância do diário etnográfico enquanto recurso metodológico para a coleta de dados. O programa de Filosofia para Crianças, tem por objetivo promover na criança o contato com a Filosofia desde as séries iniciais. Isso promove o desenvolvimento e

o aperfeiçoamento do pensar. Nesse sentido, a experiência se concentra na aplicabilidade de uma comunidade de investigação, conforme proposto por Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999).

As aulas se concentram na aplicabilidade de uma comunidade de investigação, porém há o esforço de adaptá-la ao contexto e às circunstâncias nos quais se inserem as crianças. Como metodologia de pesquisa e para a obtenção e análise de dados, utilizamos especialmente o diário etnográfico. O diário etnográfico, diário institucional, método das histórias de vida, entre outros, estão relacionados às abordagens qualitativas de pesquisa educacional, social e humanas. O diário etnográfico permite espaço, inclusive, para a subjetividade (BRAZÃO, 2011). Enquanto instrumento de coleta de dados e registro das observações de campo, o diário etnográfico “[...] veio assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, uma técnica com diferentes especificidades ao serviço de investigadores e de docentes” (BRAZÃO, 2011, p. 1).

Nesse sentido, o trabalho etnográfico apresenta alguns pontos sobre a inserção do pesquisador no campo e a relação que se determina com os sujeitos pesquisados. São pontos que colocam o pesquisador de forma dissemelhante do que habitualmente nos colocamos. Dentro desse contexto, o pesquisador em questão privilegia também um processo reflexivo sobre suas impressões. Os pesquisadores reconhecem, ao se envolver na pesquisa de campo, a experiência única e intransferível.

O diário etnográfico, enquanto instrumento de pesquisa, foi escolhido objetivando facilitar os momentos observados durante a prática em sala de aula com as crianças envolvidas. Dessa forma, o diário de campo auxilia nas reflexões teórico-metodológicas abrindo, assim, novas possibilidades de investigação. Os relatos serão feitos de acordo com as falas das crianças, as atividades realizadas em grupo e por meio dos questionamentos trazidos com base na temática trabalhada durante a pesquisa. Para todas as aulas, foram formados círculos para facilitar o debate, constituindo, assim, uma comunidade de investigação como sugere o próprio Matthew Lipman (1990, 1995, 2001) em sua proposta teórica e prática.

A proposta de Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999) possibilita o aluno se reconhecer como um ser ativo, e não simplesmente passivo nas discussões e debates em sala de aula. O ato de pensar exige responsabilidade. As crianças não possuem o mesmo ponto de vista, não pensam da mesma forma; cada qual tem sua forma de pensar, de agir e desempenham sua criatividade. Na visão de Lipman (1990, p. 23):

[...] o ponto de partida da mudança a ser empregada na educação seria uma revisão radical no currículo. O 'árido texto didático' teria de dar lugar a materiais mais agradáveis, que 'tanto mostrassem como comunicassem o que é o pensar uma disciplina', cada disciplina teria que ser representada aos alunos como algo a ser descoberto e a ser apropriado por eles mesmos, e não como algo estranho e intimidador; as habilidades cognitivas inerente a cada matéria teria de ser explícitas e cultivadas em cada uma delas, e a sala de aula teria de se dedicar ao raciocínio, à investigação, à autoavaliação, convertendo-se numa comunidade de investigação.

Diante disso, para que a proposta teórica e prática de Filosofia para Crianças de Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999) tenha êxito, reforçamos o sentido da presença do professor enquanto um mediador. Não queremos formar filósofos, no entanto não podemos negar o aprendizado que a Filosofia proporciona aos seus praticantes. A intenção aqui não é ensinar Filosofia, mas é vivenciar o ato de filosofar. Nas palavras de Gallo e Kohan (2000, p. 19): "[...] não podemos pretender que o jovem venha ser filósofo, mas é importante que todo jovem ao ter contato com a filosofia desenvolva uma atitude dialógica frente ao outro e ao mundo". De certo modo, podemos dizer que

[...] quando se compreende a filosofia como pensar reflexivo, crítico e criativo, ao filosofar cabe não só dar conta da imersão do ser humano no mundo, mas também pensar as suas dimensões, realidades, angústias e sofrimentos, assim como o sentido de tal imersão no conjunto das relações humanas (GHEDIN, 2008, p. 38).

Na proposta de Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999), o filosofar deve ser entendido como uma construção de caminhos que ajudam os alunos a pensarem criticamente e a se expressarem com autonomia tornando o diálogo mais natural. É nesse contexto que se insere, então, o uso das entrevistas semiestruturadas com perguntas preestabelecidas que serão aplicadas aos alunos envolvidos na experiência pedagógica.

Além do diário etnográfico, também iremos utilizar a entrevista semiestruturada enquanto instrumento para coleta de dados. O cerne do roteiro focou em saber como os envolvidos percebem a presença da Filosofia e suas contribuições para o exercício do pensar, conforme a comunidade de investigação. Para a entrevista semiestruturada, organizamos um roteiro com questões importantes, porém de forma a deixar espaço para que o processo de entrevista se aproximasse mais de um diálogo do que de uma entrevista de perguntas e respostas fechadas. Além disso, aplicamos

as entrevistas em formato de grupo, aproximando a coleta de dados. Acreditamos que os resultados das pesquisas permitiram colher mais elementos sobre o pensamento dos alunos com relação às possibilidades e limites da experiência pedagógica realizada.

## 2.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A análise dos dados da pesquisa se deu a partir das três categorias temáticas postas para o trabalho. A primeira categoria temática central é a “comunidade de investigação”, que envolve a existência de um contexto de apoio e investigação social para o desenvolvimento das aprendizagens. A estrutura circular da comunidade de investigação, permeada pelo diálogo, possibilita romper com a estrutura hierárquica de um professor que controla alunos, ao mesmo tempo que promove o pensamento crítico, a criatividade e as capacidades argumentativas. A comunidade de investigação, com sua estrutura circular, promove a interação entre professores e alunos, possibilita maior interesse e amplia a discussão sobre as dimensões dos conteúdos em foco. Os conteúdos e elementos teóricos relativos a essa categoria temática serão apresentados no primeiro capítulo no contexto da apresentação e configuração do tópico comunidade de investigação filosófica.

A segunda categoria temática para a investigação é a “estrutura dialógica da experiência pedagógica”. Enquanto categoria de investigação, a estrutura dialógica da experiência pedagógica favorece a emergência do pensamento crítico e reflexivo. O diálogo é visto como um caminho metodológico e condição de possibilidade para o desenvolvimento das diversas habilidades cognitivas, sociais e emocionais na experiência pedagógica. O diálogo permite a participação e o envolvimento de todos os alunos, torna a leitura dos textos apenas uma alternativa para um universo mais amplo de aprendizagens, inclusive não cognitivas.

Nessa categoria de análise, tentamos perceber que a construção do conhecimento envolve professores e alunos, porém o professor é apenas um facilitador da aprendizagem. O professor não possui *status* especial e superior no grupo; ele é apenas mais um membro. Enfatizamos que toda aprendizagem é sempre autoiniciada. O exercício de aprender é um ato de si a si mesmo; assim, quem aprende é o aluno e toda aprendizagem necessita ser autoiniciada. Nesse processo, professores e alunos constroem o conhecimento juntos. A caracterização e discussão

dos conteúdos e dos elementos teóricos dessa categoria de análise foram delineados no primeiro capítulo, quando discutimos o conceito de diálogo e sua relação com o pensar.

A terceira categoria temática de análise neste trabalho é que “a aprendizagem é multidimensional”. Nessa categoria, enfatizamos que conhecer o mundo também é conhecer a si próprio e isso é um caminho para o exercício da reflexão crítica, criativa e autônoma. Os estudantes irão perceber que aprender é mais do que memorizar informações e ter acesso a uma lista de conteúdo a serem decorados. As aprendizagens envolvem questões não só cognitivas, mas emocionais, respeito ao grupo, interesse, sendo sempre muito pessoal e existencial. O processo de colocar questões e fazer pesquisas no coletivo, dentro de uma comunidade de investigação filosófica, torna os conteúdos mais complexos e amplos, fazendo com que os participantes se transformem em pessoas diferentes quando aprendem nessa mobilização mais ampla. Quando discutimos os elementos teóricos relativos aos conceitos de “autonomia”, “criatividade”, “críticidade”, “capacidade de argumentação”, “pensar correto”, estamos aduzindo os principais elementos teóricos e conteúdo para essa terceira categoria temática de análise.

Essas três categorias temáticas de análise se constituíram nos eixos principais para a análise dos dados levantados por meio do diário etnográfico, das entrevistas e do memorial. Ainda sobre a análise dos dados, informamos que ela envolveu três momentos principais. Primeiro, com base em uma tabela temática, conforme as três categorias antes mencionadas, sublinhamos os temas centrais que aparecem nas entrevistas, nos registros do diário etnográfico e no memorial. Segundo, após a identificação desses grandes temas, fizemos nova leitura do material procurando buscar aproximações, similaridades, diferenças e acréscimos em relação aos elementos teóricos que dão consistência às três principais categorias temáticas do trabalho. Por fim, o terceiro momento envolveu a escrita do terceiro capítulo, no qual procuramos evidenciar essas diferenças, aproximações e complementariedades entre os dados registrados nas entrevistas, no diário etnográfico, no memorial e os conteúdos das categorias temáticas, colocando, agora, a ênfase em responder às questões postas para a pesquisa.

Este capítulo teve por objetivo apresentar os aspectos metodológicos da pesquisa. Em função disso, procuramos não só caracterizar o campo de análise, mas também apontar o tipo de pesquisa que foi realizado, os instrumentos de coleta de

informações, além de, evidentemente, apontarmos as categorias temáticas de análise dos dados e como esta ocorreu. No próximo capítulo, apresentamos os dados encontrados e como eles se relacionam com os elementos teóricos e conteúdos que funcionam como fio de Ariadne para a pesquisa. Esperamos, no próximo capítulo, expor elementos teóricos suficientes que permitam responder às questões postas.

## **CAPÍTULO 3**

### **COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO, ESTRUTURA DIALÓGICA E APRENDIZAGEM MULTIDIMENSIONAL**

## INTRODUÇÃO

Se no primeiro capítulo apresentamos os elementos teóricos e os conteúdos que fundamentam as categorias temáticas de análise, além de, evidentemente, abordarmos a importância do ensino de Filosofia para as Crianças, o segundo capítulo teve por escopo delinear o campo, os sujeitos envolvidos, o instrumento de coleta de dados e os procedimentos de análise das informações. Em função do percurso anterior, o objetivo deste terceiro capítulo envolve, essencialmente, apresentar e analisar os dados das coletas no trabalho de campo em conformidade com as aproximações, as semelhanças e os afastamentos dos elementos teóricos e do conteúdo das três categorias temáticas postas para a pesquisa. Nosso esforço é que, de certa forma, o percurso delineado permita responder às questões postas para a pesquisa e, nesse sentido, atender ao seu objetivo, que envolve perceber até que ponto é possível aplicar a proposta de Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999) em uma escola que utiliza sistema apostilado em um estado de uma região não central do mundo: a região Nordeste do Brasil.

O principal questionamento que norteou toda a pesquisa foi: a proposta de comunidade de investigação, defendida por Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999) para o ensino de Filosofia para Crianças, é viável no contexto de uma escola particular do município de Maceió/AL e que faz uso de sistema apostilado?

Em termos de estrutura, este capítulo está organizado da seguinte forma: primeiro, abordamos a relação entre as ideias de Lipman (1990, 1995, 2001) e o sistema apostilado positivo de forma a demarcar a influência de Lipman na elaboração do material. Na sequência, apresentamos e analisamos os dados coletados durante a realização da pesquisa em conformidade com as três categorias de análise postas.

### 3.1 AS NOVELAS FILOSÓFICAS E O SISTEMA APOSTILADO POSITIVO

Tendo em vista contextualizar a possibilidade de adaptação do material didático do sistema apostilado positivo à pesquisa, pareceu-nos importante fazer um breve relato a respeito do método de Lipman (1990, 1995, 2001) ao utilizar as novelas filosóficas e as suas contribuições de acordo com a série e a idade da criança, visto

que o sistema apostilado positivo proclama se apoiar, essencialmente, nas ideias de Lipman (1990, 1995, 2001).

As novelas filosóficas de Lipman (1990, 1995, 2001) são pequenas histórias com personagens infantis nas quais são recriadas “[...] as ideias dos filósofos, despindo-as da linguagem técnica e erudita, apresentando-as de modo mais simples e menos inibidor” (KOHAN, 2000, p. 85). Lipman (1990, 1995, 2001) elaborou seu material didático junto com seus colaboradores, a exemplo de Ann Margaret Sharp, com o intuito de explorar temas filosóficos em uma comunidade de investigação.

As novelas filosóficas foram uma ideia que Lipman (1990, 1995, 2001) criou para tornar a Filosofia mais acessível às crianças, visto que faz uma crítica aos livros didáticos convencionais, considerados inadequados à construção do pensamento lógico e crítico por parte do autor. A seguir, a ordem cronológica de publicação:

**Quadro 1** – Novelas filosóficas e suas características

| NOVELA                        | IDADE      | TEMAS                                                                                                                                                                               | HABILIDADES                                                                                                                                                         |
|-------------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Elfi                          | 5-6 anos   | Pensar, ensinar, escola, improvisações, amizade, amor, perguntas, mente, realidade, pessoa, escolha e sabedoria                                                                     | Estabelecer relações, encontrar semelhanças e fazer distinções                                                                                                      |
| Issao e Guga                  | 6-8 anos   | Verdade, mundo, amor, seres vivos, seres humanos, direitos humanos, esperança, beleza, bem, amizade, Ecologia, direitos dos seres vivos e seres humanos, Geologia e cooperação      | Olhar/ver, tocar/apalpar, ouvir/escutar, saborear, cheirar, perceber, detectar pressupostos, levantar questões, brincar de ser outro, achar alternativas            |
| Pimpa                         | 9-10 anos  | Origem, identidade, beleza, classes, regras, realidade, amizade, relações, história, nome, pensar, mente-corpo, corpo/alma, liberdade, linguagem, pensamento, espaço/tempo e relato | Interpretar, criar metáforas, projetar modelos, realizar símiles, traçar comparações, avaliar analogias, estabelecer relações, dar e pedir razões e fazer perguntas |
| A descoberta de Ari dos Teles | 10-13 anos | Perspectivismo, objetividade, comunidade de investigação, Deus, origem do mundo,                                                                                                    | Conversação, padronização, ambiguidade,                                                                                                                             |

|        |            |                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|        |            | Ciências, Arte, direito das crianças, direitos, direito de investigar, mente, educação, paradigma, conhecimento, investigação, verdade, descobrimento, invenção, o bom, pensamento, ideias, pensar, sexismo e racismo                                         | imprecisão, indução, lógica de relações, silogismo, lógica informal, verdade e validade, silogismo hipotético e contradição                                                                                                                                                        |
| Luisa  | 12-15 anos | Direitos humanos, direitos dos animais, justiça, bondade, reciprocidade, liberdade/determinismo, solidariedade, personalidade, beleza, roubo, mentira, drogas, competições, sexismo, etarismo, racismo, morte e tentações                                     | Ter visão de conjunto, antecipar consequências, procurar consistências, levantar hipóteses, dar e pedir boas razões, universalizar, considerar o contexto, desenvolver a empatia, detectar pressupostos valorativos, levar em conta a intenção, considerar a verdade e a falsidade |
| Satie  | 14-16 anos | Ficção, fato, cuidado, imaginação, rima, beleza, comunicação, conteúdo, forma, possibilidades, descrição, explicação, sintético, analítico, poesia, escrita, amor, amizade e sentido                                                                          | Percepção estética, tendo em conta: o sentido, a harmonia, a unidade, a complexidade, a expressividade e a textualidade                                                                                                                                                            |
| Marcos | 16-18 anos | Esperança, solidariedade, comunidade, justiça, crime, imparcialidade, democracia, vontade geral, discriminação, educação, regras da maioria, direitos das minorias, relações amorosas, ciúmes, igualdade de gêneros, trabalho, emprego, alienação e liberdade | Praticar a democracia, ser solidário, respeitar as regras, reconhecer e exercer direitos e dar e pedir razões                                                                                                                                                                      |

**Fonte:** Kohan (2000).

As novelas filosóficas buscam desenvolver habilidades cognitivas, pensamentos capazes de formar uma comunidade de investigação e foram pensadas diante da necessidade educacional das crianças norte-americanas. Para a realização da pesquisa não se tornou possível o acesso às novelas filosóficas de Lipman (1990, 1995, 2001), pois a escola já possuía um sistema apostilado, o sistema apostilado positivo, conforme nosso registro no memorial.

*Antes, fiz todo o planejamento das aulas com base no material didático Sistema Positivo. Não foi possível a utilização das novelas filosóficas de Lipman devido à escola já ter o seu próprio material didático. Assim, foi pensada a possibilidade de executarmos uma comunidade de investigação utilizando os textos presentes no próprio material didático utilizado. Foi uma forma de articular Lipman e material didático (Trecho do memorial de Meirilaine, 2023).*

Cremos que essa reinvenção é possível em função do fato de que a própria professora já possui larga experiência em utilização e aplicação de diferentes materiais didáticos no ensino de Filosofia, bem como em função de que o próprio sistema apostilado positivo menciona que se apoia nas ideias de Lipman (1990, 1995, 2001). No nosso memorial, fazemos o registro dessa experiência enquanto um aspecto que permite a reinvenção da experiência escolar:

*[...] em 2019, tive a oportunidade de iniciar a lecionar a disciplina de filosofia com turmas de 4º e 5º ano, ainda durante a utilização do sistema Ari de Sá. Foi um período de grandes descobertas; percebi como era fascinante ver a presença da filosofia desde cedo dentro da sala de aula nas Séries Iniciais. Para mim, tornou-se mais fascinante ainda perceber a aceitação dos alunos em relação aos temas filosóficos. Nesse período, fiz o uso de fábulas e vários textos, os quais remetiam a algum tipo de reflexão filosófica. Ao refletir sobre cada temática do texto, pude vivenciar vários momentos de reflexão, de expressão e criatividade com os alunos. Com isso, tive a oportunidade de perceber o quanto a filosofia pode ser prazerosa para crianças e com crianças (Trecho do memorial de Meirilaine, 2023).*

Nesse contexto de existência de sistema apostilado positivo e de experiência da professora no ensino de Filosofia é que se insere o fato de que o material didático utilizado durante a pesquisa, conforme mencionado na introdução desta dissertação, é o sistema apostilado positivo, o qual, embora não utilize especificamente as novelas filosóficas propostas por Lipman (1990, 1995, 2001), mantém muitos dos pressupostos de Lipman (1990, 1995, 2001) para o exercício de ensino de Filosofia para Crianças, especialmente a noção de comunidade de investigação.

Além disso, essa experiência de fazer Filosofia com as crianças foi realizada com base em fábulas, textos, confecção de desenhos e rodas de conversas. Cremos que há, efetivamente, aproximação entre o material do sistema apostilado positivo e o ciclo de novelas filosóficas proposto por Lipman (2001), conforme se depreende da estrutura do livro didático do sistema apostilado positivo:

## **Quadro 2 – Estrutura do livro didático positivo**

**Estrutura do material:** o composto *do sistema positivo de ensino para o ensino fundamental – anos finais* é organizado em quatro volumes anuais. A entrega em quatro volumes não impossibilita que as escolas de regime trimestral adiram ao sistema.

**Livro didático:** visando estruturar o trabalho de planejamento e execução das práticas em sala de aula, o livro didático do aluno para o ensino fundamental apresenta as sequências didáticas dos capítulos por meio de seções e ícones que orientam atividades específicas.

**Seções e ícones:**

- **Seções gerais:** na abertura de capítulo, visa sensibilizar o aluno sobre o tema a partir de uma imagem e questões reflexivas. Com essa contextualização, o aluno aciona seus conhecimentos prévios e inicia a sua própria leitura de mundo com relação aos conteúdos que serão trabalhados. Apresenta, também, os objetivos do capítulo. Em seguida, o material direciona a construção de novos saberes, sempre interagindo com o estudante. Nessa etapa, utilizamos seções gerais e específicas para cada componente curricular. Um grande diferencial é que as seções se apresentam de modo intercalado à apresentação do conteúdo;
- **Seção “Atividades”:** aborda questões diversificadas de diferentes níveis de dificuldade;
- **Seção “Saiba +”:** apresenta algumas novidades e singularidades a respeito de determinados assuntos trabalhados nos capítulos para instigar os alunos a quererem saber mais sobre o tema;
- **Seção “Conexões”:** relaciona os conteúdos do componente curricular e de outras áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, de modo versátil e engajador;
- **Seção “Troca de ideias”:** propõe espaço para o desenvolvimento da escuta ativa e respeitosa, além de incentivar a construção colaborativa de ideias, a partir de tarefas, atividades lúdicas e vivências significativas articuladas ao conteúdo que está sendo trabalhado;
- **Seção “Você em ação”:** traz sensibilizações que colocam o aluno como sujeito ativo. Propõe, além disso, produções que podem ser compartilhadas com a comunidade escolar;
- **Seção “Organize as ideias”:** sistematiza os conceitos e as ideias trabalhados por meio de diferentes estratégias visuais e desenvolve habilidades de esquematização e síntese;

- **Seção “Hora do Estudo”:** composta por atividades discursivas e objetivas que retomam os conteúdos do capítulo, em sequência lógico-didática.

**Fonte:** Informações presentes no guia da *Coleção ensino fundamental* do sistema apostilado positivo.

Levando em consideração as características de uma comunidade de investigação, os conteúdos filosóficos presentes nos módulos do sistema apostilado positivo são explorados por meio de perguntas e problemas que estimulam o raciocínio e o diálogo. O sistema apostilado positivo apresenta, em termos metodológicos e inspirado no pensamento de Lipman (1990, 1995, 2001), situações em que os filósofos aparecem como personagens que lançam perguntas para a investigação por parte dos próprios alunos. Então, adaptamos o material didático disponível à execução das atividades.

A experiência foi realizada durante sete encontros na turma de sexto ano do ensino fundamental II na escola pesquisada. A turma escolhida para a pesquisa é composta por 28 alunos. Os estudantes são oriundos do próprio município. Nessa turma em questão, a pesquisadora é a própria professora de Filosofia, que já leciona na escola há oito anos.

### 3.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Quanto à primeira categoria temática, “comunidade de investigação”, foi possível identificar a promoção de interação entre professora e alunos, baseado no diálogo. Os conteúdos e elementos teóricos relativos a essa categoria temática foram apresentados no primeiro capítulo e mais à frente traremos alguns fragmentos dos relatos das aulas que demonstram a efetivação da comunidade de investigação no âmbito da pesquisa.

A segunda categoria temática envolveu a “estrutura dialógica da experiência pedagógica”. Durante a pesquisa, foi possível identificar que o diálogo se fez presente, permitindo a participação e o envolvimento de todos os alunos durante as aulas de Filosofia. Durante a pesquisa, a professora participou do diálogo enquanto facilitadora do processo, como alguém que faz parte dele, não possuindo uma condição privilegiada e superior no grupo, mas sim como um membro.

A terceira categoria temática de análise contemplada envolveu a “aprendizagem multidimensional”. Durante a realização da pesquisa, identificamos o

exercício da reflexão crítica, criativa e autônoma. Com isso, percebemos que a aprendizagem aconteceu de forma coletiva. Conseguimos identificar a execução dessas categorias a partir da análise do diário etnográfico e do memorial. Para a execução da pesquisa, contamos com a autorização da Coordenação e da Direção da escola para a utilização do espaço da sala de aula para aplicar alguns dos conteúdos listados no segundo capítulo desta dissertação.

### 3.3 A SALA DE AULA COMO CAMPO DE PESQUISA

A escola Aristóteles situa-se no bairro Tabuleiro, próxima ao bairro Santa Amélia, em Maceió/AL. Próximo à escola encontram-se alguns prédios residenciais, supermercados, casas, uma empresa de transporte, igreja e praça. Os encontros foram realizados às terças-feiras, dia em que a professora leciona nas turmas de sexto ao oitavo ano. A pesquisa de campo iniciou-se em agosto de 2023, concentrando-se no acompanhamento de 28 crianças que estudam na turma do sexto ano. Realizar a pesquisa de campo utilizando o diário etnográfico e a observação participante nos trouxe uma lembrança dos processos etnográficos proporcionados pela Antropologia, área das Ciências Sociais na qual a pesquisadora é graduada, conforme está evidenciado no nosso memorial:

*A minha primeira experiência profissional foi ainda quando estava na graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas, enquanto aluna participante no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em 2013. Nesse período, foi possível vivenciar a experiência da sala de aula a partir da supervisão de uma professora de Sociologia em uma turma de Primeiro Ano em uma escola estadual da cidade de Maceió. Após a conclusão da graduação em 2015, iniciei uma experiência profissional enquanto professora contratada da rede estadual de ensino com as disciplinas de Sociologia para o Ensino Médio e Ensino Religioso para turmas Ensino Fundamental I (Trecho do memorial de Meirilaine, 2023).*

O contato, contudo, com as crianças e o ensino de Filosofia ocorre há bastante tempo, desde o ano de 2015, conforme registro no nosso memorial.

*Em outubro de 2015, iniciei uma experiência profissional lecionando a disciplina de filosofia para turmas de 6º a 9º ano em uma escola particular da cidade de Maceió. Foi minha primeira experiência com a disciplina. Neste período, a escola utilizava um sistema de ensino com livros da Editora Moderna. Em 2016, a escola passou adotar o sistema de ensino chamado sistema Ari de Sá. Três anos depois, começou a utilizar o Sistema Ético e, atualmente, vem utilizando o sistema apostilado positivo desde o ano de 2022 (Trecho do memorial de Meirilaine, 2023).*

Desse trabalho com as crianças por meio das aulas de Filosofia e do contato com a Etnografia no curso de Ciências Sociais surgiu, então, o interesse pela pesquisa etnográfica trazendo a essência da Filosofia para as crianças, visto que, como demarca Sharp (1999, p. 203):

[...] dar um lugar para a filosofia no currículo escolar significa levar a sério uma necessidade que todas as crianças têm de pensar e de questionar – mais especificamente, de pensar sobre seu pensamento e refinar suas perguntas para que tenha uma chance real de explorar assuntos de importância.

Sendo assim, Sharp (1999) quis nos mostrar que a investigação e a Filosofia não estão restritas a determinadas idades nem têm a ver com capacidade intelectual. Portanto, é necessário que as escolas possibilitem o acesso à Filosofia em todos os níveis e idades. Durante a pesquisa, foi possível vivenciar o filosofar com as crianças. A presença da Filosofia na escola na qual a pesquisa foi realizada se torna um diferencial. Possibilitou aos alunos, desde o quarto ano, o exercício do olhar para si mesmo e para o mundo que o cerca, como também uma maior autonomia no pensar.

Para tanto, pensando nesse acesso à Filosofia, Kohan (2000, p. 17) escreve que, para Lipman, “[...] trata-se de fazer com que elas pratiquem a filosofia, a façam, a exerçam, a vivenciem”. Com isso, mesmo a pesquisa tendo sido realizada em um curto espaço de tempo, foi possível perceber o exercício filosófico por parte dos alunos. Para este estudo, e como mencionado nos capítulos anteriores, trazemos as contribuições de Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999) no desenvolvimento do conceito de comunidade de investigação, que se trata da primeira categoria da pesquisa.

### 3.4 A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

A relevância dessa categoria está relacionada à aplicabilidade da comunidade de investigação em sala de aula, às impressões das crianças com a Filosofia e como esse contato desde cedo pode melhorar no desenvolvimento cognitivo das crianças e, assim, formar seres pensantes sobre o mundo e sobre si mesmo. Sendo assim, buscando trazer essa experiência para a sala de aula e favorecendo a primeira categoria temática, vimos que a comunidade de investigação baseada no diálogo foi uma louvável maneira de fortalecer a interação entre todos. De acordo com Kohan (2000, p. 65):

[...] a estrutura básica de uma aula sugerida por Lipman tem a seguinte forma: no começo se compartilha uma narrativa, no caso, a leitura de um capítulo ou episódio de uma de suas novelas. Recomenda-se fazer a leitura em voz alta e de forma coletiva para consolidar as habilidades de leitura dos alunos e sua autopercepção como membro de um coletivo.

Tendo sua configuração circular, a comunidade de investigação aplicada na turma do sexto ano foi bem aceita pelas crianças durante as aulas de Filosofia, o que tornou a interação mais precisa, contribuindo para um olhar mais atento ao outro, a escuta atenta e o respeito à fala do outro.

Dentro dessa interação, a professora foi mediando a execução da comunidade, firmando a importância de tornar esse ambiente um lugar seguro, mostrando às crianças a importância de escutar o outro com atenção, falar na sua vez a partir da fala do outro e participar do diálogo filosófico. Durante a execução da pesquisa, a professora realizava a apresentação do texto ou atividade a serem realizadas pelas crianças de forma coletiva, considerando as possíveis contribuições do Programa de Mathew Lipman para a construção do conhecimento a partir da comunidade de investigação. Afinal, segundo Lipman (1994, p. 152), em uma comunidade de investigação:

[...] as discussões podem se desenvolver a partir das perguntas das crianças sobre o significado de alguma ideia. Depende de o professor aproveitar essas oportunidades e usá-las como ponto de partida para a exploração filosófica.

Para compreender a construção do conhecimento na comunidade de investigação em sala de aula que ocorre por meio do ensino de Filosofia, Lipman

(1990, 1995, 2001) trouxe uma metodologia inovadora para o desenvolvimento do pensamento. Pensando nessa metodologia, foi possível constatar as expressões e interações das crianças dentro da temática “conhecer-se”, quando os alunos tiveram a oportunidade de dialogar sobre o conceito de felicidade. Conversando entre si, as crianças passaram a identificar coisas e situações que lhes causavam o sentimento de felicidade. Dentro desse diálogo, foi notável como se faz necessária a interação entre eles, a fala e a escuta atenta.

Durante as aulas em círculo, todas as crianças se olhavam percebendo que precisavam parar para ouvir os outros com atenção. Diante das demandas que se têm em uma sala de aula, focar em aulas circulares visando pôr em prática a comunidade de investigação não foi uma tarefa tão simples assim, no entanto não foi algo impossível de realizar. A seguir, iremos expor algumas vivências dentro da primeira categoria temática.

#### 3.4.1 COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO: ESPAÇO DE PROMOÇÃO DA INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA PARA CRIANÇAS

A partir da análise da experiência desenvolvida, apresentamos, agora, um diálogo que nos parece significativo para pensarmos a aplicabilidade da comunidade e dar estímulo à investigação e à discussão filosófica. Ele se deu no contexto de uma sala de aula de escola particular com crianças do ensino fundamental II. O conteúdo foi sobre felicidade, que seguiu a proposta presente no material didático do sistema apostilado positivo.

Identificamos algumas expressões dos alunos que consideramos pertinente destacar ao longo deste capítulo, que demonstram a vivência entre eles no dia a dia, como se comunicam com a professora, como interagem com as temáticas filosóficas e com os colegas de sala. Destacamos abaixo uma breve narrativa que nos parece representativa para pensarmos como se efetivou a comunidade de investigação:

*A professora/pesquisadora dirigiu-se à sala que fica do lado direito do segundo piso onde sempre inicia sua aula após a aula de Arte. Ao entrar na sala às 8h da manhã, cumprimentou os alunos. O aluno Rui falou: ‘Bom dia, professora!’ E com o semblante surpreso, perguntou: ‘A senhora trouxe as provas?’ Após a pergunta de Rui, a turma ficou eufórica. Todos querendo saber de suas notas. Apenas Jorge permaneceu quieto sorrindo em sua cadeira. Jorge é um aluno com déficit intelectual e realiza avaliações adaptadas. Buscando conter os alunos no que se refere à organização da sala, a professora solicitou que todos se sentassem em círculo e, ao final da aula, iria fazer a entrega das provas. A professora pediu que os alunos silenciassem e pensassem na*

*seguinte pergunta que estava na lousa: ‘O que é felicidade?’ Eles ficaram conversando entre si quando um deles falou: ‘Tia, eu não sou feliz, então eu não sei o que é felicidade’. A professora se aproximou do aluno e perguntou: ‘Por que você não se sente feliz?’ Ele respondeu: ‘Ah, não sei dizer’. Com o objetivo de facilitar o registro de informações, a professora solicitou que cada um escrevesse a resposta em um pedaço de papel complementando a seguinte frase: ‘Felicidade para mim é...’ (Trecho do diário de etnográfico, 29 de agosto de 2023).*

De acordo com a narrativa acima do dia 29 de agosto de 2023, podemos identificar uma interação entre os envolvidos no diálogo. Esse momento de problematizar o conceito de “felicidade” abriu possibilidades para pensar sobre questões presentes no cotidiano das crianças, mas que, no entanto, trouxe questionamentos que talvez não tenham sido feitos ou pensados anteriormente. Esses questionamentos possibilitaram não apenas um momento de análise de fatos e comportamentos, mas de percepção do outro, de como ele pensa, sente e vive cada experiência.

Foi possível perceber que as crianças, apesar de conseguirem participar do momento, precisavam ser orientadas pela professora em suas respostas para assim sanarem as dificuldades na hora de se expressarem. Por isso, é importante que a professora esteja atenta em sala de aula com o intuito de colaborar para que eles se expressem de forma adequada, contribuindo para a reflexão. Nesse processo, percebemos que a professora foi uma espécie de mentora, auxiliando as crianças a desenvolverem seus pensamentos. Para que isso acontecesse em sala de aula, perguntas e questionamentos foram feitos pelas crianças, porém, sempre ocorrendo a intervenção da professora não como alguém que pensa por elas, mas sim como alguém que auxilia as crianças a exporem seus pensamentos.

A discussão sobre o tema “felicidade” no contexto da comunidade de investigação foi crucial para possibilitar a construção de diálogo, onde todos puderam pensar sobre a relevância que esse assunto tem em suas vidas, enxergando-se dentro da temática. Como salienta Lipman em sua obra *O pensar na Educação*, “[...] a comunidade de investigação determina condições que evocam o pensar crítico e criativo, e estes pensamentos, por sua vez, aprofundam os objetivos tanto da comunidade quanto dos seus membros” (LIPMAN, 1995, p. 303).

Com isso, ficou evidente que a comunidade de investigação aplicada na sala de aula do sexto ano fez com que as crianças participassem de forma espontânea e criativa, desenvolvendo suas habilidades cognitivas e ganhando, assim, centralidade. Nesse contexto da sala de aula, tivemos a participação de dois alunos com

necessidades educativas especiais. Eles sempre estavam presentes e interagindo com propostas planejadas para a aula, porém, dentro de suas limitações no que se refere ao diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e de déficit intelectual (dificuldade de memorização, velocidade de escrita e raciocínio lógico).

Com a pergunta “O que é felicidade?”, provocamos nas crianças uma reflexão sobre o que pensam a respeito desse sentimento. Para dar sequência à pergunta levantamos outros questionamentos, tais como: o que as crianças podem pensar? Será que é uma tarefa simples de realizar? Como podemos estimulá-las a refletirem sobre essas questões tão subjetivas?

Sendo assim, a comunidade de investigação permitiu o exercício da criatividade e criticidade entre os alunos, pois para Sharp (1999, p. 33), a “[...] comunidade da sala de aula ajuda as crianças a construírem relações de vários tipos: entre si e suas ideias, entre suas ideias e as ideias de seus amigos”. Com isso, se estabelece uma relação de troca, possibilitando que cada membro da comunidade participe da tarefa de se transformar em uma pessoa de forma criativa e colaboradora.

Ainda sobre o tema “felicidade”, constatamos que as crianças perceberam esse assunto de diversas formas. Nesse sentido, destacamos o seguinte fragmento do diário etnográfico:

*Outro aluno perguntou: ‘Tia, posso colocar que felicidade é quando o meu time preferido vence?’ Alguns alunos riram. A professora solicitou que cada um anotasse o que de fato lhe causa felicidade e o que ela representa. Todos começaram a fazer suas anotações para, em seguida, dar início ao diálogo filosófico. Após a finalização dos registros no papel, a professora explicou o propósito dessa investigação sobre o conceito de felicidade, refletindo os diferentes pensamentos sobre o mesmo assunto. Todos fizeram suas anotações no papel. Em seguida, a professora trouxe a reflexão de pensar a respeito da alegria que sentimos, fazendo compreender melhor quem somos. A professora solicitou aos alunos que pensassem e refletissem sobre suas emoções, sobre o que os deixam felizes (Trecho do diário etnográfico, 29 de agosto de 2023).*

Mesmo sendo um desafio pensar com eles sobre o sentido da felicidade, consideramos isso algo importante. Trouxe a reflexão sobre suas vidas, o que os deixavam felizes ou infelizes. Durante o diálogo, eles conversaram entre si e escreveram em uma folha os nomes das pessoas e a descrição das situações que causavam felicidade.

Na aula do dia 5 de setembro, dando ênfase à discussão ainda sobre o tema “felicidade”, inicialmente a professora solicitou à turma que se posicionasse em círculo

e que cada aluno retomasse a folha com os seus escritos sobre a questão mencionada. Antes de iniciar o diálogo filosófico, a professora fez uma breve explanação sobre o sentido da felicidade com base no material didático, trazendo uma reflexão a respeito do filósofo Aristóteles e de seu pensamento sobre a felicidade, citando o livro *Ética a Nicômaco*, mostrando que uma vida virtuosa é o caminho para uma vida ética e feliz.

A professora, como mediadora do diálogo, pediu que cada aluno fizesse sua resposta e que ficasse à vontade para explicar o sentido dela. Nesse processo de investigação filosófica, a opinião da professora sobre os assuntos discutidos não obtinha centralidade. Atuando como mediadora na investigação, ela procurou contribuir para que as reflexões fossem construídas pelos alunos por meio de seus raciocínios, análises, questionamentos e conclusões. Sendo assim, na condução dos diálogos, foi essencial assegurar que todos tivessem direito de fala em sala de aula. A seguir, uma narrativa de fragmento do diário etnográfico que ilustra o argumento mencionado antes.

*A professora então disse: ‘Anthony, podemos começar essa reflexão com sua participação?’ Ele respondeu: ‘Sim, tia! Bom, eu coloquei que felicidade para mim é o que não é tristeza. O momento que eu fico mais feliz é quando eu jogo bola e ganho todos os títulos’. [Ao final, Anthony deu um sorriso tímido]. Luana levantou a mão e disse: ‘Tia, posso falar minha resposta?’ ‘Sim, Luana!’, respondeu a professora. Luana, olhando para seu papel, respondeu: ‘Felicidade para mim é comer, jogar, ler, ver meu gato e ver meus amigos’. Em seguida, Rafael, levantando a mão, disse: ‘Tia, agora é minha vez, posso falar?’ A professora respondeu: ‘Sim, Rafael!’ Ele: ‘Felicidade para mim é comer, ter amigos, brincar, essas são as coisas que me deixam feliz’. Após a fala de Rafael, a professora dirigiu o olhar para a aluna Luma e disse: ‘Podemos continuar com você, Luma?’ ‘Claro, tia!’, respondeu a aluna. ‘Joia!’, respondeu a professora. Luma: ‘Para mim, felicidade é passar o tempo com minha família e com meus amigos, me divertir com eles, ir ao cinema e ao shopping’. Após Luma concluir a sua fala, Andressa levantou a mão perguntando se poderia ser a próxima. A professora respondeu: ‘Sim, Andressa! Pode começar’, respondeu. ‘Bom, felicidade para mim é poder estar com meus familiares e com meus amigos, passear, me divertir, mexer no celular e lembrar um pouco da minha infância’ (Trecho do diário etnográfico, 5 de setembro de 2023).*

Como se percebe, as respostas das crianças detêm possibilidades filosóficas. Percebemos que elas não respondem de qualquer forma, ao contrário, estabelecem uma significação para o sentido da palavra, ao mesmo tempo que os colegas de sala ficam atentos às respostas. Nesse contexto, as crianças passam a confiar umas nas outras, buscando uma relação de respeito, visto que, como enfatiza Sharp (1999, p. 33): “[...] juntamente com cuidado e respeito, uma atmosfera de confiança permeia a

comunidade de investigação”. Dessa forma, o professor confia que seus alunos podem adquirir responsabilidade a partir de seu próprio pensamento e os alunos passam a confiar que tanto o professor quanto seus colegas de sala irão respeitar suas ideias. Como bem acrescenta Sharp (1999, p. 34):

[...] no processo de construir uma comunidade de investigação, o professor aceita a responsabilidade de extrair a confiança e o cuidado que vão, a seu tempo, ser assimilados por todos os participantes. A comunidade da sala de aula é muito mais que um instrumento para o ensino do pensamento, é uma forma de vida para as crianças que participam dela, e que, além do mais, pode até estar em completo contraste com suas vidas fora da sala de aula.

Para tanto, a comunidade desenvolvida na escola foi uma experiência autêntica e valiosa para as crianças, visto que se tornou um lugar onde elas pensaram, se expressaram e superaram dificuldades. Ao expor suas ideias em comunidade, eles se sentiram mais seguros e confiantes. Envolvidos no diálogo, surgiram implicações importantes para seus estudos e para sua vida.

### 3.5. ESTRUTURA DIALÓGICA DA EXPERIÊNCIA

Com relação à segunda categoria, “estrutura dialógica da experiência pedagógica”, vimos a emergência do diálogo em toda a experiência desenvolvida. De fato, para Sharp (1999, p. 52), o diálogo “[...] é intrínseco à comunidade de investigação, traz uma vitalidade à comunidade, que de outra maneira perderia forma e direção”. A seguir, temos uma narrativa ainda sobre a temática “felicidade” que ilustra essa nossa impressão:

*A aluna Silvia falou: ‘Para mim, felicidade é comer, é amor, é amigo, é diversão, são meus cachos, minha beleza, minha família, meus cuidados, sair de casa, os animais, dormir, desenhar, pintar, minha saúde, jogar, assistir, conversar, acertar, as lembranças boas da infância, escultura, arte, enfim, viver’. Para finalizar esse momento, Ingrid foi a última aluna a falar. Ela disse: ‘Tia, eu não escrevi nada, apenas desenhei’. Com isso, alguns alunos demonstraram curiosidade para saber o que Ingrid tinha colocado em seu papel. ‘Tia, meu desenho é coisa simples, mas é o que representa felicidade para mim. Eu fiz uma paisagem e nela tem uma casa, uma árvore, um balanço com uma criança, um lago com patinho, algumas flores, pássaros e o sol’. Em seguida, Silvia disse: ‘Que legal Ingrid! (Trecho do diário etnográfico, 5 de setembro de 2023).*

De acordo com o relato, podemos perceber que, durante as aulas de Filosofia, as crianças tiveram seu próprio modo de expressar suas ideias por meio da fala ou de

diversas artes – uma das crianças optou pelo desenho. Ela expressou toda a sua ideia sobre felicidade a partir de um desenho. Ao explicar o significado de felicidade durante o diálogo, as demais crianças ouviram atentamente a explicação e prestaram atenção aos diversos aspectos teóricos do tema. Foi possível sentir o cuidado na escuta, o respeito ao outro e a reflexão trazida para a comunidade de investigação.

No material didático do sistema apostilado positivo, o conceito de “felicidade” está diretamente ligado às ideias de “conhecer-se”. No ambiente de comunidade de investigação, as expressões representaram a construção de significados para aquilo que se apresentou diante dos alunos. Quando a aluna Ingrid (nome fictício) delineou sua compreensão por meio de um desenho, procurou expressar um significado adequado ao tema além daquilo que conseguia pôr em palavras. De diferentes formas, a estrutura dialógica representou um meio de interação consigo próprio e com os outros. Isso ficou evidente nas atividades que envolveram o trabalho com fábulas.

O potencial interativo da estrutura dialógica se evidenciou de forma consistente nos trabalhos realizados a partir de fábulas. Assim, ao refletir sobre as relações e o respeito ao outro, exploramos a investigação utilizando a fábula “Flora Hen: a galinha poedeira”.

*A história da galinha trata-se de uma fábula em que a galinha Flora Hen foge do galinheiro a fim de não se tornar refeição da doninha, mas não é aceita no celeiro pelos ‘animais do quintal’. A professora solicitou um voluntário para ler o texto em voz alta. Vários alunos levantaram a mão, causando certo tumulto na aula, pois todos queriam ler a fábula. A professora solicitou que os alunos silenciassem e pediu para Adrielle iniciar a leitura. E leu a seguinte informação: ‘Flora Hen é uma galinha poedeira, ou seja, criada para botar ovos, fugiu do triste destino dos habitantes do galinheiro: serem jantadas pela doninha. O pato-real, chamado Andarilho, resolveu levá-la para o celeiro, onde estavam os animais do quintal’ (Trecho do diário etnográfico, 5 de setembro de 2023).*

A professora, como parte integrante da comunidade, explanou a introdução da história para que as crianças compreendessem o sentido da presença da fábula dentro da temática, pois nas palavras de Sharp (1999, p. 13) o objetivo da comunidade de investigação “[...] é capacitar os participantes a estabelecerem conexões à medida que se aprofundam e a construir um quadro mais claro do todo com relação a suas partes”.

Após a leitura da fábula, foi aberto um espaço para que as crianças dialogassem a respeito de suas impressões. Nesse processo, o diálogo obtém centralidade. Concluída a leitura, a professora propôs a seguinte questão aos alunos:

“Como Flora Hen foi recebida no celeiro pelos animais de quintal? Ela se sentiu bem, feliz e acolhida?” Os alunos começaram a falar ao mesmo tempo, alegando que não. Nesse momento, a professora solicitou que Letícia desse a sua opinião se a galinha Flora foi bem recebida no celeiro. Letícia (nome fictício) respondeu:

*‘Tia, a galinha não foi bem recebida no celeiro’. E complementou: ‘Ela foi rejeitada, foi excluída do grupo, os outros animais ficaram com medo de que ela transmitisse algum tipo de doença e pediu que ela se retirasse. Com isso ela ficou entristecida querendo se explicar, mas eles não permitiram’. Após Letícia concluir a fala, a professora perguntou à turma: ‘O que Flora sofreu?’ Robert gritou: ‘Bullying, professora!’ Com o objetivo de estimular a turma ao debate, a professora fez a seguinte colocação: ‘Como Robert alega que a galinha Flora Hen sofreu bullying, tem uma palavra que começa com a letra ‘D’ que representa o que ela sofreu. Alguém sabe que palavra é essa?’, perguntou a professora. A turma, em um momento de surpresa com a pergunta, começou a falar algumas palavras com a letra ‘D’, porém não era a palavra que a professora estava esperando. Quando, em seguida, Silvia rapidamente falou: ‘Discriminação!’ A professora confirmou, parabenizando-a por ter acertado. Todos vibraram e aplaudiram a colega (Trecho do diário etnográfico, 5 de setembro de 2023).*

Pensando nessa interação das crianças durante a discussão, a prática da comunidade prezando o diálogo ofereceu um contexto ideal para debater e levantar vários assuntos. Mostrou-se um instrumento de promoção de um ambiente seguro para as crianças que, como bem salienta Sharp (1999, p. 240), “[...] é seguro em pelo menos dois sentidos: sendo baseada em preocupação, confiança e respeito, e, porque é um instrumento educacional e não-manipulativo”. Nesse contexto, as crianças são capazes de discutir problemas reais, permitindo que o processo de investigação se desenvolva.

A professora completou que Flora não foi bem acolhida pelos demais animais, que não iria passar nenhuma doença para eles, mas os animais não deixaram. A partir desse cenário, a professora questionou a turma: “Como andam nossas relações interpessoais? De que forma acolhemos os outros? O que pode acontecer quando uma pessoa começa a inferiorizar a outra por alguma situação? Como ela se sente?”

Nesse momento, a aluna Adrielle<sup>10</sup> levantou a mão e disse:

*Quando essas coisas acontecem as pessoas se sentem excluídas e precisamos praticar a inclusão para não ofender ninguém. A professora fez mais duas perguntas à turma: ‘Foi fácil para o pato Andarilho chegar com Flora Hen ao celeiro? Quem estava no portão fazendo a segurança do local?’ Maria rapidamente respondeu: ‘O cão!’ Anita gritou: ‘Um cachorro bem bravo, tia’. ‘Tinha um Pitbull, tia, no portão’, brincou Rui. Todos começaram a dar risadas, causando uma agitação na sala. Após alguns instantes de descontração, a professora fechou o diálogo solicitando que na próxima*

---

<sup>10</sup> Todos os nomes dos alunos são fictícios.

*aula trouxessem um final feliz para a fábula (Trecho do diário etnográfico, 5 de setembro de 2023).*

O diálogo instiga ao máximo as crianças. Permite aflorar a criatividade delas. As crianças dispostas em círculo e os momentos de diálogo em função das várias temáticas do material didático promoveram o desenvolvimento da criatividade e o acesso aos temas filosóficos.

Isso ficou evidente na aula do dia 19 de setembro, quando os alunos se expressaram por meio de um desenho. Em um primeiro momento, as crianças participaram do diálogo a partir da intervenção da professora. Dando sequência à investigação, as expressões ocorreram por meio de ilustrações que foram elaboradas no ambiente escolar. A professora, ao distribuir as folhas de papel, orientou as crianças sobre os materiais a serem utilizados na produção artística visto que, conforme salienta Lipman (2001, p. 145), “[...] a arte do professor consiste em estimular com habilidade os comentários das crianças de modo a propiciar o desenvolvimento da discussão e, ao mesmo tempo, conseguir a maior participação possível da classe”. Dessa forma, as crianças começaram a perceber que são capazes de trocar impressões, expectativas e experiências.

Segue mais uma narrativa do diário etnográfico que ilustra esse potencial educativo da estrutura dialógica com crianças no ensino de Filosofia:

*Estavam presentes em sala 22 alunos. Rodrigo falou: ‘Tia, não sou muito bom em desenho, meu desenho ficou feio, não vou querer mostrar a ninguém’. Com isso, a professora solicitou à turma que prestasse muita atenção nas colocações dos colegas e que respeitassem o momento e o desenho de cada um dos colegas, pois todos nós temos nossa criatividade. Em seguida, Rodrigo acrescentou: ‘Tia, eu posso fazer um complemento aqui no meu desenho?’ A professora respondeu: ‘Sim, Rodrigo! Pode complementar’. Ele perguntou: ‘Tia, o que é solidariedade?’ Jonathan gritou: ‘É viver na solidão’. Alguns alunos começaram a comentar a resposta dizendo que não estava correto. De imediato, Ingrid respondeu: ‘Não, Jonathan, solidariedade não é isso. Solidariedade é você ajudar seu próximo e ter empatia. Resposta correta, tia?’ ‘Muito bem, Ingrid!’, respondeu a professora complementando a resposta da aluna. ‘Isso mesmo, lembrei!’, disse Rodrigo (Trecho do diário etnográfico, 19 de setembro de 2023).*

Nesse processo dialógico se mostra essencial o professor não se apresentar como aquele que sabe o conteúdo, mas como mais um elemento do grupo em busca de resposta para as questões. Pensamos a esse respeito naquilo que Lipman (2001, p. 147) menciona sobre seu Programa de Filosofia para Crianças:

[...] talvez uma das características mais interessantes do programa de filosofia para crianças, ou seja, o fato de que ele procura mostrar

como as crianças podem aprender umas com as outras. Essa dificuldade é detectada hoje em dia em todos os níveis da educação: existem estudantes em faculdades, escolas secundárias e escolas primárias que tentam ‘aprender por si mesmos’, sem realmente procurar aprender uns com os outros ou assimilar a experiência de vida de seus colegas mesmo quando, por meio da discussão, este tipo de aprendizagem está ali a seu alcance.

Sendo assim, foi possível perceber que, durante a pesquisa, as crianças, ao ouvirem as outras, passaram a apreciar e a respeitar seus pontos de vistas e os valores umas das outras. A esse respeito, da análise do diário etnográfico, destacamos o momento em que as crianças estavam se expressando com base em seus desenhos e emerge o seguinte:

*Ao iniciar sua fala, Gustavo levantou seu desenho e disse: ‘Eu tentei representar a felicidade com a paisagem que mostra um lugar silencioso. Fiz uma estrada com uma árvore, uma cabana, a lua e o céu estrelado’. Sílvia questionou: ‘Por que você fez um lugar silencioso para representar a felicidade?’ ‘Porque eu gosto do silêncio, fico feliz’, respondeu Gustavo. Bruna levantou a mão e pediu para continuar. ‘Sim! Pode começar, Bruna’, respondeu a professora. O meu desenho representando felicidade são coisas simples, mas que me deixam muito feliz. Eu desenhei um sorvete, uma pessoa tomando açaí, desenhei um livro, pois eu gosto muito de ler, desenhei também meu celular que gosto de assistir filmes e desenhei uma cama porque gosto de dormir de tarde’ (Trecho do diário etnográfico, 19 de setembro de 2023).*

Na perspectiva de Lipman (2001, p. 157), “[...] conseguir com que os estudantes se envolvam num diálogo filosófico é uma arte”. Com isso, Lipman (2001) reforça que o professor deve saber quando deve ou não intervir numa discussão. Seguindo essa linha de pensamento de Lipman (1990, 1995, 2001), destacamos a importância do diálogo e dos debates para que os estudantes possam aprender com o outro; nesse caso, é dialogando com as demais crianças que elas se sentem motivadas a participarem de novas experiências em sala de aula.

A partir das análises, constatamos que as crianças aproveitaram cada momento de diálogo na comunidade. No entanto, cada uma refletiu e expressou de maneira diferente as temáticas. Com o auxílio da professora, as crianças foram estimuladas à leitura e às respostas aos questionamentos iniciais do material didático. Esses diálogos, realizados de forma circular, proporcionaram um maior elo entre os colegas e a professora. As aulas não foram mais as mesmas nessa turma após tal experiência. O olhar atento se fez presente.

### 3.6 APRENDIZAGEM MULTIDIMENSIONAL

Com relação a essa categoria, descrevemos os processos de intervenção buscando, em alguns momentos, o envolvimento dos sujeitos nas propostas planejadas com o objetivo de perceber a aprendizagem multidimensional durante todo o processo. Nesse contexto, durante a observação e as conversas em sala de aula, foi possível identificar momentos de aprendizagem como um caminho para o exercício da reflexão crítica, criativa e autônoma.

Percebemos que a experiência desenvolvida contribuiu para a educação cognitiva e emocional dos alunos. A experiência deu oportunidade aos alunos para que pudessem participar de forma ativa e fez com que exercessem na sala de aula a função de filósofo, isto é, criar, juntamente com o professor, um recomeço para um determinado tema. Isso ficou evidente ao se explorar a temática “Olhar para quem me olha”, quando a comunidade de investigação foi realizada a partir da elaboração de textos dos próprios alunos. A professora explicou que eles teriam que elaborar um texto mostrando a importância de ser você mesmo, de ser aceito e de aceitar as outras pessoas. Após a explicação da professora, Rodrigo disse:

*‘Tia, eu não sei fazer um texto sobre isso’. A professora respondeu: ‘Tudo bem, Rodrigo, estamos aqui para aprender e aos poucos, através do nosso diálogo, você conseguirá falar um pouco sobre o seu pensamento com relação à temática. O ideal é que você e os seus colegas inicia [sic.] texto falando sobre si. Quem é Rodrigo? O que ele gosta de fazer? Por que o Rodrigo é um ser importante? Por que o Rodrigo precisa ser respeitado? Então pensando nessas perguntas, você poderá pensar em como iniciar o seu texto’ (Trecho do diário etnográfico, 3 de outubro de 2023).*

Ao pensarmos nos questionamentos para a construção do texto pelas crianças em sala de aula e na dificuldade de se iniciar uma narrativa sobre o próprio eu, é importante retomar as palavras de Lipman (2001, p. 47) a respeito do pensamento multidimensional:

[...] tem que tentar expressar as suas ideias, escutar os comentários, superar a sensação de que o que têm para dizer é absurdo ou irrelevante testando a ideia para aprender com as experiências do grupo e começar a ficar animada à medida que as implicações do tema forem surgindo.

Sendo assim, Lipman (1990, 1995, 2001) nos mostra que somente aí é que a tarefa proposta começa a ficar fascinante. A seguir, faremos uma descrição da narrativa ocorrida no dia 14 de outubro, com a temática “Olhar para quem me olha”,

abordando temas como preconceito e *bullying*. Pensamos que isso ilustra o potencial multidimensional da aprendizagem na experiência realizada.

Nessa atividade, os alunos foram convidados a elaborar um texto sobre respeito mútuo e empatia. O que nos chamou a atenção nos textos foi a espontaneidade em expor suas ideias. Os alunos dessa turma gostaram de se expressar. A seguir, texto elaborado pela aluna Silvia, que ilustra essa dimensão multidimensional da aprendizagem no contexto da experiência:

*‘Em primeiro lugar, ser você mesmo é a melhor opção, mesmo sendo uma das piores. Mas como assim a melhor sendo uma das piores? Bem, vou dar alguns motivos. Será a melhor opção, você não irá fingir ser alguém que você não é para agradar os outros. ‘Ah, mas eu faço isso porque me agrado’. Às vezes sim, mas na maioria das vezes é porque alguém fez, falou ou até teve um olhar diferente (de um jeito ruim). É menos cansativo, você não irá se esforçar para ser alguém que não é. Seu estado mental e emocional ficará mais saudável. Você vai ser mais confiante, entre outros. Ser uma das piores opções: o bullying. O preconceito. As falas e olhares. A ansiedade ou crises de choro, dentre outros motivos. Sou muito nova, não vivi muito, mas estou falando minha opinião. Fazer a escolha de ser ou não ser você mesmo, é de pessoa para pessoa. Mas eu escolho ser eu mesmo’. Após a leitura da colega, todos aplaudiram. Em seguida, foi a vez de Letícia. Ela pegou seu texto e iniciou da seguinte forma: ‘É importante ser você mesmo para que não precise fingir ser uma pessoa quando na verdade é outra. Não precisa fingir para que alguém goste de você. Você tem que se aceitar do jeito que você é. Toda pessoa precisa se aceitar e respeitar as outras pessoas. Todos têm sua maneira de gostar, pessoas acham outras mais bonitas, mas já tem outras pessoas que não acham. Cada um tem sua opinião’. Encerrando a leitura de seu texto, Letícia foi aplaudida pelos colegas de sala e, em seguida, André perguntou se poderia ser o próximo e a professora respondeu que sim (Trecho do diário etnográfico, 14 de outubro de 2023).*

Durante a leitura do seu texto, Silvia apresentou-o de forma expressiva e os demais colegas, sentados em círculo, ouviram atentamente. A proposta desse momento se baseou num diálogo em sala, no que diz respeito à aplicabilidade da comunidade, buscando-se dar de forma criativa, reflexiva e cuidadosa. Nesse momento, aparentemente, os alunos estiveram envolvidos na aula, atentos às explicações da colega de sala. A escuta e a troca de experiência foi de grande importância dentro da comunidade de investigação e mobilizou várias aprendizagens, além da dimensão cognitiva.

Concluimos que o olhar atento às habilidades das crianças surgiu em um momento de conversa em sala de aula, como uma pergunta ou uma colocação que possa contribuir e que pode ser transformadora. Nesse caso, o professor, enquanto facilitador do processo, conseguiu entender a melhor forma de organizar suas atividades dentro da sala.

Este terceiro capítulo teve por objetivo central apresentar e analisar os dados coletados durante a realização da pesquisa a partir das três categorias de análise elencadas. Conforme procuramos apresentar, foi possível perceber que, mesmo com adaptações, a proposta de Filosofia para Crianças de Lipman (1990, 1995, 2001), evidenciada no sistema apostilado positivo, apresenta potencial para promover experiências dialógicas, interativas e multidimensionais de aprendizagens, inclusive em um estado de uma região não central do mundo.

Do mesmo modo, o diário etnográfico e o memorial se mostraram instrumentos que permitem não apenas a coleta de dados, mas também reflexão e análise, de modo a explorar as ideias, memórias, sentimentos e aprendizagens de todos os envolvidos na atividade, conforme registro e observação participante da professora/pesquisadora. Essa é uma das maneiras de explorar a Filosofia para Crianças defendida por Lipman (1995), visto que, para ele, a comunidade é uma forma de ajudar uns aos outros, aprender uns com os outros.

A partir das aulas foi possível perceber na prática o potencial do ensino de Filosofia para Crianças, pois por meio do trabalho de campo, notamos o desenvolvimento de habilidades de pensamento que Lipman (1995) menciona como algo essencial numa comunidade no ambiente escolar. Dessa forma, os elementos teóricos e práticos evidenciados sugerem que a comunidade de investigação para as aulas de Filosofia pode contribuir para a experiência do pensar e desenvolver o pensamento crítico, reflexivo e responsável das crianças, conforme propõem Lipman (1990; 1995; 2001) e Ann Margareth Sharp (1999).

Esta pesquisa teve por objetivo examinar a aplicabilidade da abordagem teórico-metodológica de Filosofia para Crianças, desenvolvida pelos educadores e filósofos Lipman (1990, 1995, 2001) e Sharp (1999), em uma escola particular do município de Maceió/AL, cujo material didático para o ensino de Filosofia é um sistema apostilado, o sistema apostilado positivo. Com isso, buscamos analisar se a proposta dos autores encontraria viabilidade em uma escola particular de uma capital do Nordeste brasileiro.

Nesse contexto, o estudo realizado assumiu a hipótese de que há uma relação entre a efetivação da Filosofia para Crianças e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais por parte dos alunos, mesmo com o uso do sistema apostilado, favorecendo uma experiência educativa capaz de possibilitar o potencial das crianças nas suas múltiplas dimensões. Isso se dá, em muito, em função de uma

reapropriação crítica do material e da experiência por parte da professora. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a prática de Filosofia para Crianças no ensino fundamental II é possível contribuir com o desenvolvimento do potencial humano das crianças, conforme proposto no programa de Lipman (2001).

Ao longo da pesquisa, problematizamos a relação entre Filosofia e infância. No que se refere à infância, não realizamos um estudo mais aprofundado sobre o tema, apoiando-nos apenas no suporte teórico de Lipman (1990, 1995, 2001), Sharp (1999) e Kohan (2000). No caso específico da Filosofia, buscamos suporte na perspectiva delineada por Sócrates e pelos autores que fazem parte do movimento de Filosofia para Crianças.

Nesse contexto, encontramos elementos teóricos importantes quanto à compreensão da infância e que nos apontam para ampliar os limites usualmente atribuídos ao ser criança. A proposta de Matthew Lipman (1995), enquanto idealizador do Programa de Filosofia para Criança, afirmou que a Filosofia e as crianças podem caminhar juntas. Esse encontro se faz necessário, tendo em vista as importantes contribuições que a Filosofia oferece para a educação em suas diversas modalidades. A iniciativa de Lipman (1990) de aproximar as crianças da Filosofia constitui-se numa prática educativa que visa a desenvolver adequadamente o raciocínio desde os primeiros anos escolares. Para Lipman (1990), elas podem investigar, desenvolver sua inteligência cognitiva e adquirir habilidades para seu desenvolvimento a partir da Filosofia. Aliás, não só habilidades cognitivas, mas também podem desenvolver o potencial emocional e social.

No primeiro capítulo desta dissertação, destacamos a trajetória de Lipman e sua metodologia de Filosofia para Crianças, delineando a proposta da comunidade de investigação para o desenvolvimento do pensar filosófico. Com isso, alteramos o formato tradicional da sala de aula e a transformamos em uma comunidade de investigação, proporcionando significados mais amplos à noção de aprendizagem por parte das crianças. Realizamos, ainda, uma descrição sobre o ensino de Filosofia para Criança, buscando suporte nos textos de Matthew Lipman (1990, 1995, 2001), Ann Margareth Sharp (1999) e Walter Kohan (2000), a fim de delinear as três categorias temáticas para análise na pesquisa, a saber: “comunidade de investigação”, “estrutura dialógica” e “aprendizagem multidimensional”.

A primeira categoria temática central foi a comunidade de investigação, permeada pelo diálogo. Devido à sua estrutura circular, ela envolve a interação entre

professores e alunos. A segunda categoria temática foi a estrutura dialógica da experiência pedagógica. Nela, o diálogo foi visto como um caminho metodológico e uma condição de possibilidade para o desenvolvimento das diversas habilidades cognitivas e sociais na experiência pedagógica. A terceira e última categoria temática de análise neste trabalho tem a ver com a aprendizagem ser multidimensional. Dentro dessa categoria, foi possível enfatizar o conhecimento de si próprio como um caminho para o exercício da reflexão crítica, criativa e autônoma. No segundo capítulo, procuramos destacar a aplicabilidade da comunidade de investigação em sala de aula. No terceiro capítulo, buscamos caracterizar o material didático utilizado durante a pesquisa, os instrumentos de coleta de dados – diário etnográfico, memorial e observação participante –, a natureza da pesquisa, bem como apontamos alternativas para a análise do material.

Nesta pesquisa, visamos desenvolver uma comunidade de investigação com as crianças do sexto ano do ensino fundamental II do Colégio Aristóteles (nome fictício), articulando as categorias temáticas para a análise dos dados. Nossa investigação se deu com os alunos que expressaram seus pensamentos durante a execução da comunidade como uma experiência educativa articulada pelo professor e que encontrou no formato de círculo a sua disposição física de se constituir.

O percurso percorrido evidencia o potencial da aplicabilidade da comunidade de investigação. Os indícios coletados apontam que houve estímulo para as crianças pensarem de várias maneiras e compreendemos, assim, o potencial educativo do ensino de Filosofia para Crianças. Foi possível perceber que as crianças, ao longo da pesquisa, sentiram-se motivadas a participar das rodas de conversa, ficando à vontade para dialogar, debater e contribuir com o momento proposto.

A ênfase no diálogo permitiu promover a reflexão entre os alunos, fomentando pensamentos, sentimentos e imaginação sobretudo à volta das crianças. O diálogo também possibilitou a construção da autonomia, por meio da qual o aluno se tornou capaz de construir seus pontos de vista e aprendeu como considerar os pontos de vista das outras pessoas. Pensando na importância do diálogo como estratégia de aprendizagem, o diálogo filosófico ocorrido nas aulas também contribuiu para o desenvolvimento multidimensional e a construção de um pensamento crítico, reflexivo e responsável.

Assim, no que se refere à abordagem teórica e prática dos autores de Filosofia para Crianças, o diálogo se mostrou um instrumento fundamental para o

desenvolvimento das atividades. A sua importância na comunidade de investigação filosófica promoveu um exercício de crítica, criatividade e reflexão. Por meio do diálogo, as crianças encontraram espaço para expressarem o que pensavam, sentiam e imaginavam sobre o seu entorno, sendo algo marcante durante a realização da pesquisa. Nas aulas, em círculo, as crianças aguardavam sua vez de se posicionar, tendo sempre algo a contribuir com a temática trabalhada.

Em termos gerais, a experiência desenvolvida promoveu o diálogo e a aquisição da habilidade de pensar em um contexto de sentido e significado para o aluno, ao contrário daquilo que, normalmente, ocorre em nossas escolas, quando, no geral, a educação se constitui em estratégias de repassar informações, muitas vezes sem sentido.

Conforme nosso registro em memorial, antes da pesquisa, uma parte dos alunos apresentava resistência às aprendizagens dos conteúdos específicos da Filosofia, visto que tinham dificuldades em propor questões, expor suas ideias para o grupo e para a professora. O diálogo nem sempre parecia fluir em termos pedagógicos, como eles também pareciam não se sentir à vontade para expor seus pensamentos de forma autônoma e argumentativa junto aos colegas de sala e à professora. O que percebemos durante a pesquisa é que, para as crianças, as aulas de Filosofia, no formato de comunidade de investigação, foram uma forma de exercitar o pensamento, de encontrar respostas e de ouvir o que os demais colegas de turma tinham a dizer. Nesse sentido, o papel do professor foi fundamental, não como alguém dotado de hierarquias, mas como um membro participante do processo de ensino-aprendizagem. Pelos dados coletados, a noção de professor enquanto facilitador da aprendizagem, conforme previsto na proposta de Lipman (2001) e Sharp (1999), mostrou-se por demais interessante.

Assim, a pesquisa, realizada no Colégio Aristóteles, no município de Maceió/AL, com 28 crianças de uma turma de sexto ano, apontou para a confirmação da hipótese de trabalho inicialmente estabelecida. Concluímos que a proposta rompe ideias há muito presentes com relação ao ensino de Filosofia (professor enquanto alguém que repassa conteúdos), criando possibilidades de significativos avanços para pensar o ensino de Filosofia, inclusive em outros níveis de escolarização. Podemos dizer que todo o trabalho lipmaniano está ligado ao anseio de desenvolver nas pessoas o pensar bem, o pensar multidimensional e isso, efetivamente, foi possível perceber na experiência realizada.

Durante a experiência na Colégio Aristóteles, a observação nos fez repensar algumas estratégias para a comunidade de investigação na qual foram inseridas práticas como escuta atenta, respeito ao outro, ordem na fala e posicionamento de forma respeitosa com os membros da comunidade. Realizar essa pesquisa foi uma experiência enriquecedora tanto para a significação da prática docente quanto sobre como é possível filosofar com crianças do sexto ano. Trazer as influências de Lipman (2001) para o ambiente de uma escola privada foi uma forma de inovar a prática pedagógica, com um olhar atento às habilidades que poderiam surgir em sala de aula durante a investigação.

De tudo que ocorreu, a noção de diálogo ganhou centralidade. Quando as crianças foram inseridas no diálogo, a construção do conhecimento aconteceu e é pela estratégia do diálogo que a comunidade de investigação explorou o processo de investigação em sala de aula. Percebemos que o trabalho do pensar de forma reflexiva, crítica e responsável apareceu a partir das inferências e dos questionamentos colocados pelos próprios alunos durante a investigação. Sem dúvida, o pensar bem é uma ferramenta essencial para a formação humana e tem sua importância para o desenvolvimento das habilidades de pensamento. Nesse sentido, a inserção da proposta de comunidade de investigação no ensino de Filosofia se mostra algo que pode, efetivamente, ser explorada em experiências pedagógicas futuras.

A análise da aplicabilidade da comunidade de investigação foi fundamental para compreendermos a importância da capacidade que as crianças têm de pensar por si mesmas de forma crítica, racional e lógica, não apenas de modo voltado para as atividades escolares, mas para a vida. Mesmo com toda a investigação tendo sido realizada utilizando o material didático do sistema apostilado positivo, tratamos de temas diferentes, buscando a centralidade para a comunidade de investigação e o processo dialógico de Lipman (1990). Nesse processo, contudo, as reapropriações críticas da professora se mostraram essenciais. Esse contato com as crianças durante as aulas de Filosofia foi permeado pela preocupação pessoal da professora em tentar tornar a sala de aula um espaço de significados, propício ao desenvolvimento não só cognitivo, mas social e emocional para os envolvidos. Resta saber, contudo, se essa mesma experiência de sistema apostilado positivo no ensino de Filosofia com centralidade na comunidade de investigação e diálogo encontraria o mesmo êxito se

realizada com uma professora com menor tempo de trabalho no ensino de Filosofia para Crianças.

## REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Rio Grande do Sul: Artmed Editora. S.A, 2008.
- BRAZÃO, P. **O diário etnográfico eletrônico**: um instrumento de Investigação: Três Testemunhos. *In*: FINO, C. (Org.). Etnografia da Educação. Funchal: CIE-Uma, 2011.
- GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Metodologia do ensino de Filosofia**. Campinas: Papirus, 2012.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Socia. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2008.
- KENNEDY, David. Pensar por si mesmo e com os outros. *In*: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (Orgs.). **Filosofia para crianças**: em debate. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para Crianças**: a tentativa pioneira de Mathew Lipman. Petrópolis: Vozes, 1998.
- KOHAN, Walter Omar. **O que você precisa saber sobre Filosofia para Crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KOHAN, Walter Omar.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Orgs.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LAGE, Giselle Carino. Revisitando o método etnográfico: contribuições para a narrativa antropológica. **Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 97. p. 3-7, 2009.
- LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.
- LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- LORIERI, Marcos A. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Pesquisa etnográfica**: elementos essenciais. *In*: BOURGUIGNON, Jussara Ayres. Pesquisa social: reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009. p. 99-124.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, Pensadores, 1976.

MATTOS, C. L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. *In*: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [*on-line*]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SPLITTER, Laurence J.; SHARP, Ann Margareth. **Uma nova educação**: a comunidade de investigação na sala de aula. Tradução de Laura Pinto Rebessi. São Paulo: Editora Nova Alexandria Ltda. 1999.

## APÊNDICE A - REGISTROS DO DIÁRIO ETNOGRÁFICO<sup>11</sup>

CAMPO: 29 de agosto de 2023

### TEMA: “Conhecer-se”

A aula de Filosofia iniciou às 8h da manhã, ao término da aula de Artes. Após a professora entrar na sala e cumprimentar os alunos, o aluno Rui falou: “Bom dia, professora!” E, com o semblante surpreso, perguntou: “A senhora trouxe as provas?” Como a professora precisou se ausentar na aula da semana anterior por questões de saúde, isso não foi possível. Por esse motivo, a entrega das provas precisou ser adiada para a aula de hoje. Após a pergunta de Rui, a turma ficou eufórica, todos querendo saber de suas notas. Apenas Jorge permaneceu quieto sorrindo em sua cadeira. Jorge é um aluno com déficit intelectual e realiza avaliações adaptadas.

A professora, na tentativa de conter os alunos no que se refere à organização da sala, solicitou que todos se sentassem em círculo, pois ao final da aula iria fazer a entrega das provas. Os alunos foram se organizando quando, nesse momento, Clarisse deixou seu estojo de lápis cair e seus materiais se espalharam pelo chão da sala, causando um excesso de risos entre os colegas. Silvia começou a ajudar a colega juntando seus materiais enquanto a professora tentava organizar a turma, solicitando que fizessem silêncio e se sentassem para dar continuidade à temática do capítulo 6, “Conhecer-se”.

Em seguida, os alunos se organizaram em círculo. Na ocasião, Lauro se aproximou da professora e disse: “Tia, eu fiz a pesquisa que a senhora pediu e também meu grupo ainda falta apresentar sobre os paradoxos”. “Sim, Lauro!”, respondeu a professora. “Obrigada pela lembrança!”, acrescentou. “Dirijam-se para o início da sala para iniciar a apresentação”. A equipe de Lauro, que ainda precisava se apresentar nesse momento inicial da aula, iniciou a explanação dos quatro paradoxos.

Lauro começou explicando o “paradoxo do barbeiro”, Rui explicou o “paradoxo do avô”, Edson explicou o “paradoxo do Martelo de Thor” e, por fim, Daniel explicou o “paradoxo das duas pessoas que leem mentes”. Nessa atividade foi contemplado o

---

<sup>11</sup> Inserimos as notas do diário etnográfico. Acreditamos que isso é importante para o leitor perceber como se deu o registro. Salientamos que não foi realizada correção ortográfica dos diários, pois compreendemos que é importante para o leitor ter acesso ao texto em conformidade ao momento do acontecimento. Muitos dos erros ocorrem em função de que foi algo escrito na ocasião. Assim, as falhas, lacunas, erros também dizem muito sobre a experiência realizada.

assunto anterior sobre “contradição”, que faz parte do tema “Olhar para dentro”. Após as explicações dos colegas, os alunos ficavam tentando decifrar uma solução para cada paradoxo, causando um breve bate-papo. Durante o momento, a discussão foi interrompida, pois Murilo, que tem Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), começou a imitar um pica-pau em sala. A turma caiu na risada.

Em seguida, Murilo levantou e disse: “Tia, eu tenho uma explicação para o ‘paradoxo da avó’. Posso pegar o piloto para desenhar no quadro?” “Pode sim, Murilo”. “Turma!”, falou a professora, “Solicito a atenção de todos para ouçam a explicação de Murilo”. Ele começou a explicar o paradoxo a partir de um desenho no quadro e os colegas ficaram atentos ao momento. Ao final, todos aplaudiram. Murilo, que ficou agradecido, dirigiu-se ao seu lugar no círculo. Com a finalização dessa parte, a temática “felicidade” foi retomada. A professora pediu que os alunos silenciassem e pensassem na seguinte pergunta que estava na lousa: “O que é felicidade?” Eles ficaram conversando entre si, quando um deles falou: “Tia, eu não sou feliz, então eu não sei o que é Felicidade”. A professora se aproximou do aluno e perguntou: “Por que você não se sente feliz?” Ele respondeu: “Ah, não sei dizer!”

Com o objetivo de facilitar o registro de informações, a professora solicitou que cada um escrevesse a resposta em um pedaço de papel complementando a seguinte frase: “Felicidade para mim é...”. Outro aluno perguntou: “Tia, posso colocar que Felicidade é quando o meu time preferido vence?” Alguns alunos riram. A professora solicitou que cada um anotasse o que de fato lhe causa felicidade e o que ela representa. Todos começaram a fazer suas anotações para, em seguida, darem início ao diálogo filosófico. Após a finalização dos registros no papel, a professora explicou o propósito dessa investigação sobre o conceito de Felicidade, refletindo os diferentes pensamentos sobre o mesmo assunto. Todos fizeram suas anotações. Logo depois a professora trouxe a reflexão de pensar a respeito da alegria que sentimos, fazendo compreender melhor quem somos. A professora solicitou aos alunos que pensem sobre suas emoções, sobre o que os deixam felizes.

Como o tempo estava prestes a finalizar, a professora informou aos alunos que na próxima aula iria retomar a discussão. Nesse momento, Joyce perguntou: “Tia, vamos ter que falar em voz alta nossa resposta para os colegas na próxima aula?” A professora respondeu: “Sim, Joyce! Haverá um espaço para que todos falem suas respostas”. O momento foi interrompido com a pergunta de Rui: “Tia, pelo amor de Deus, a senhora vai entregar as provas?” Ele continuou: “Tia, é sério estou sentindo

uma energia negativa só de pensar na minha prova, estou sentindo que tirei nota baixa”. Logo os colegas caíram na risada achando engraçada a colocação de Rui. A professora respondeu: “Calma, Rui. Já irei fazer a entrega para todos”. Pediu que todos se organizassem em seus lugares e fez a entrega das avaliações. Em seguida, liberou-os para o lanche.

## REGISTROS DO DIÁRIO ETNOGRÁFICO

CAMPO: 5 de setembro de 2023

### TEMA: “Conhecer-se”

Na aula de hoje, a professora desejou as boas-vindas aos alunos e informou sobre a continuidade da temática da aula anterior cujo título é “Conhecer-se”, dando ênfase à discussão sobre Felicidade. Inicialmente, a professora solicitou à turma que se posicionasse em círculo e pegasse seus papéis com os escritos sobre o que é Felicidade. Antes de iniciar o diálogo filosófico, a professora fez uma breve explanação sobre o sentido da Felicidade com base no material didático, trazendo uma reflexão sobre o filósofo Aristóteles e seu pensamento sobre a Felicidade, citando seu livro chamado *Ética a Nicômaco*, mostrando que uma vida virtuosa é o caminho para uma vida ética e feliz. A professora também trouxe uma reflexão anunciando aos alunos que essa temática é investigada desde a Antiguidade grega até os dias atuais como um assunto relevante e que impacta diretamente em nossas vidas. Como mediadora do diálogo filosófico, a professora pediu que cada aluno lesse sua resposta sobre o que é Felicidade e que ficassem à vontade para explicar o sentido de sua resposta.

Dando continuidade ao diálogo filosófico, partimos para as respostas dos alunos. A professora, então, disse: “Anthony, podemos começar essa reflexão com sua participação?” Ele respondeu: “Sim, tia! Bom, eu coloquei que Felicidade pra mim é o que não é tristeza. O momento que eu fico mais feliz é quando eu jogo bola e ganho todos os títulos” (ao final, Anthony deu um sorriso tímido). Luana levantou a mão e disse: “Tia, posso falar minha resposta?” “Sim, Luana!”, respondeu a professora. Luana, olhando para seu papel, respondeu: “Felicidade para mim é comer, jogar, ler, ver meu gato e ver meus amigos”. Em seguida, Rafael, levantando a mão, disse: “Tia, agora é minha vez, posso falar?” A professora respondeu: “Sim, Rafael!” Ele: “Felicidade para mim é comer, ter amigos, brincar, essas são as coisas que me deixa feliz”.

Após a fala de Rafael, a professora dirigiu o olhar para a aluna Luma e disse: “Podemos continuar com você, Luma”. “Claro, tia!” “Joia!”, respondeu a professora. “Para mim, Felicidade é passar o tempo com minha família e com meus amigos, me divertir com eles, ir ao cinema e ao shopping”. Após Luma concluir a sua fala, Andressa levantou a mão perguntando se poderia ser a próxima. A professora

respondeu: “Sim, Andressa! Pode começar”. “Bom, Felicidade para mim é poder estar com meus familiares e com meus amigos, passear, me divertir, mexer no celular e lembrar um pouco da minha infância”. Em seguida, Pablo solicitou a vez respondendo: “Para mim, Felicidade é ser saudável, me divertir com meus amigos e familiares, rir, apreciar momentos inesquecíveis, ter uma vida feliz, jogar handebol e viver”. Após a fala de Pablo, Letícia levanta a mão solicitando a vez.

Iniciando sua fala, Letícia respondeu: “Para mim, Felicidade é ajudar os outros, os animais, comer algo que gosto, planejar algo e dar certo, ver algo que gosto”. Após a resposta de Letícia, ninguém mais levantou a mão para responder. Então, a professora solicitou que Henrique retomasse o bate-papo. Ele falou: “Eu coloquei no papel que Felicidade para mim é o silêncio e a minha família”. A próxima a levantar a mão foi Bruna. Ela respondeu: “Felicidade pra mim são meus amigos, minha irmã, meus pais e comer”. Após a resposta de Bruna, Maria, solicitando a vez, disse: “Para mim, é minha família, amizades, ser amada, passear com quem me e ama viajar para lugares legais”. Finalizando a sua resposta, chegou a vez de Sílvia. Ela disse: “Para mim, Felicidade é comer, é amor, é amigos, é diversão, são meus cachos, minha beleza, minha família, meus cuidados, sair de casa, os animais, dormir, desenhar, pintar, minha saúde, jogar, assistir, conversar, acertar, as lembranças boas da infância, escultura, arte, enfim, viver”.

Em seguida, foi a vez de Rui, que explicou que Felicidade é futebol e mostrou que fez alguns desenhos, símbolos representando seu time preferido. Para finalizar esse momento, Ingrid foi a última aluna a falar. Ela disse: “Tia, eu não escrevi nada, apenas desenhei”. Com isso, alguns alunos demonstraram curiosidade para saber o que Ingrid tinha colocado em seu papel. A professora solicitou que a turma se acalmasse e esperasse Ingrid falar. “Tia, meu desenho é coisa simples, mas é o que representa Felicidade para mim. Eu fiz uma paisagem e nela tem uma casa, uma árvore, um balanço com uma criança, um lago com patinho, algumas flores, pássaros e o sol”. Em seguida, Sara disse: “Que legal, Ingrid!”

Após esse momento, a professora perguntou aos alunos se eles fizeram a atividade de casa. Os alunos informaram que a agenda da aula anterior não havia sido postada na agenda *on-line*. Então a professora falou com todos sobre a importância de anotar a agenda no próprio caderno, pois sempre ao iniciar a aula, ela anota a agenda no quadro. A professora ficou de conversar com a coordenação para saber o que aconteceu. Finalizando essa parte da aula, solicitou que os alunos abrissem o

material didático na página 26 do módulo 3 do sistema positivo. Essa página contém uma fábula que tem o intuito de promover uma reflexão que se refere a uma situação de preconceito. A proposta também é discutir com os alunos o reconhecimento da importância do respeito ao outro.

Trata-se de uma fábula em que a galinha Flora Hen foge do galinheiro a fim de não se tornar refeição da doninha, mas não é aceita no celeiro pelos “animais do quintal”. A professora solicitou um voluntário para ler o texto em voz alta. Vários alunos levantaram a mão causando certo tumulto na aula, pois todos queriam ler a fábula. A professora solicitou que os alunos silenciassem e pediu para Adrielle iniciar a leitura. Antes do início da leitura de Adrielle, a professora pediu que os alunos observassem a introdução à leitura na página 26 e leu a seguinte informação: “Flora Hen é uma galinha poedeira, ou seja, criada para botar ovos, fugiu do triste destino dos habitantes do galinheiro: serem jantadas pela doninha. O pato-real, chamado ‘Andarilho’, resolveu levá-la para o celeiro, onde estavam os animais do quintal. Leia o texto a seguir e descubra como eles a receberam”.

Após todos os alunos silenciarem, Adrielle deu início à leitura da fábula. Concluída a leitura, a professora fez a seguinte pergunta aos alunos: “Como Flora Hen foi recebida no celeiro pelos animais de quintal? Ela se sentiu bem, feliz e acolhida?” Os alunos começaram a falar ao mesmo tempo, alegando que não. Nesse momento a professora solicitou que Letícia desse a sua opinião, se a galinha Flora foi bem recebida no celeiro. Letícia respondeu: “Tia, a galinha não foi bem recebida no celeiro”. E complementou: “Ela foi rejeitada, foi excluída do grupo, os outros animais ficaram com medo de que ela transmitisse algum tipo de doença e pediu que ela se retirasse. Com isso ela ficou entristecida querendo se explicar, mas eles não permitiram”. Após Letícia concluir a fala, a professora perguntou à turma: “O que Flora sofreu?” Robert gritou: “*Bullying*, professora!”

Com o objetivo de estimular a turma ao debate, a professora fez a seguinte colocação: “Como Robert alega que a galinha Flora Hen sofreu bullying, tem uma palavra que começa com a letra ‘D’, que representa o que ela sofreu. Alguém sabe que palavra é essa?”, perguntou a professora. A turma, no momento de surpresa com a pergunta, começou a falar algumas palavras com a letra “D”, porém não era a palavra que a professora estava esperando. Quando, em seguida, Silvia rapidamente falou: “Discriminação!” A professora confirmou, parabenizando-a por ter acertado. Todos vibraram e aplaudiram a colega. A professora completou que Flora não foi bem

acolhida pelos demais animais, que ela tentou se explicar que não iria passar nenhuma doença para eles, mas não deixaram. E diante dessa situação, a professora questionou a turma: “Como andam nossas relações interpessoais? De que forma acolhemos os outros? O que pode acontecer quando uma pessoa começa a inferiorizar a outra por alguma situação? Como ela se sente?” Adrielle levantou a mão e disse: “Quando essas coisas acontecem as pessoas se sentem excluídas e precisamos praticar a inclusão para não ofender ninguém”. A professora fez mais duas perguntas à turma: “Foi fácil para o pato Andarilho chegar com Flora Hen ao celeiro? Quem estava no portão fazendo a segurança do local?” Maria rapidamente respondeu: “O cão!” Anita gritou: “Um cachorro bem bravo, tia”. “Tinha um Pitbull tia no portão”, brincou Rui. Todos começaram a dar risadas causando uma agitação na sala.

Após alguns instantes de descontração, a professora fechou o diálogo solicitando que, na próxima aula, trouxessem um final feliz para a fábula, já que o final foi triste. Ao final da aula, todos foram liberados para o intervalo.

## REGISTROS DO DIÁRIO ETNOGRÁFICO

CAMPO: 19 de setembro de 2023

### TEMA: “Conhecer-se”

No dia 5 de setembro, o tema da aula foi “Conhecer-se”. Trabalhamos a fábula da Flora Hen (a galinha poedeira), que retratava a temática sobre bullying e preconceito. Ao final do diálogo filosófico sobre a fábula, os alunos ficaram de trazer um final feliz para a história. Porém, na aula seguinte não foi possível devido à aplicação da avaliação bimestral durante as duas primeiras aulas da manhã, restando apenas alguns minutos da aula de Filosofia, quando a professora combinou a atividade de casa solicitando que todos os alunos respondessem as questões da página 2 do módulo 4 cujo título é “Olhar para quem me olhar” e fazer uma ilustração sobre Felicidade, contemplando o assunto da aula anterior.

Na aula de hoje, ao entrar na sala, a professora cumprimentou os alunos e solicitou que eles se organizassem em círculo para iniciar o diálogo filosófico. Após a organização do círculo, a professora anotou o nome dos alunos que trouxeram a atividade realizada e, em seguida, solicitou que cada um pegasse o seu desenho sobre Felicidade para iniciar o diálogo. Estavam presentes em sala 22 alunos. Rodrigo falou: “Tia, não sou muito bom em desenho, meu desenho ficou feio, não vou querer mostrar a ninguém”. Com isso, a professora solicitou à turma que prestasse muita atenção nas colocações dos colegas e que respeitasse o momento e o desenho de cada um, pois todos nós temos nossa criatividade.

Em seguida, Rodrigo acrescentou: “Tia, eu posso fazer um complemento aqui no meu desenho?” A professora respondeu: “Sim, Rodrigo! Pode complementar”. Ele perguntou: “Tia, o que é solidariedade?” Jonathan gritou: “É viver na solidão”. Alguns alunos começaram a comentar a resposta dizendo que não estava correto. De imediato, Ingrid respondeu: “Não, Jonathan, solidariedade não é isso. Solidariedade é você ajudar seu próximo e ter empatia. Resposta correta, tia?” “Muito bem, Ingrid!”, respondeu a professora, complementando a resposta da aluna. “Isso mesmo, lembrei!”, disse Rodrigo.

Sobre a página do livro passada para casa, página 2, alguns alunos não realizaram justificando a semana de avaliações. A professora reforçou a importância em realizar as atividades de casa, que todos buscassem reservar um tempinho

durante a semana para a resolução das questões. Após essa parte da aula, a professora deu início ao diálogo sobre as ilustrações. Murilo, um pouco inquieto, falou: “Tia, Felicidade pra mim são minhas calopsitas. Eu desenhei minhas calopsita, tia. Elas não dão mais cria, elas não colocam mais ovos, estou traumatizado”. Nesse momento, alguém abre a porta. Era Pablo voltando da coordenação após um mau comportamento durante a aula de Artes.

Ao ver os colegas em sala com seus desenhos, Pablo já quis justificar o motivo de não ter feito seu desenho, falando que não teve tempo. A professora perguntou: “Não teve tempo a semana toda, Pablo?” “Sim, tia”, respondeu. “Tia, não tive uma semana tão legal assim. Meu tio faleceu na sexta-feira, no sábado fomos para o velório e no domingo fomos à igreja. Me cansei muito esses dias que nem tive tempo direito para estudar para as provas da semana. Posso fazer meu desenho agora em sala?”, perguntou Pablo. A professora respondeu que sim. Então Pablo pegou uma folha de caderno e começou a desenhar.

Continuando o diálogo, a professora começou a elogiar os desenhos e o empenho de todos. Murilo continuou explicando que as duas calopsitas são suas, porém em casa há mais três da mãe. Ele disse aos colegas: “Eu fico muito feliz com a princesa e o Tico”, {é assim que ele chama suas calopsita}. Em seguida, Juliane expôs seus desenhos aos colegas. Explicou que desenhou a família e alguns amigos. Após a explanação de Juliane, Robert falou que fez vários desenhos representando os esportes que gosta. Além dos esportes, contou que também gosta de almoçar, contar histórias, ir ao shopping, viajar, dormir e passar o tempo com os parentes. Após a apresentação de Robert, Rodrigo mostrou o desenho de uma bola representando o esporte. Anthony mostrou os colegas o desenho que fez. Ele apresentou dois bonecos representando a si mesmo e seu pai e escreveu a seguinte frase “Felicidade é meu pai”.

Rafael levantou a mão e perguntou à professora se poderia ser o próximo. “Sim, Rafael! Pode começar”, respondeu a professora. “Bom, as coisas que me dão Felicidade são coisas que preciso na minha vida senão não consigo viver. Eu coloquei o desenho de um sorvete, livros de Mitologia Grega e de Filosofia, xadrez, amigos, basquete, tecnologia e elementos da natureza. Pronto, são essas coisas que me dão Felicidade”. Em seguida, Maria solicitou a fala. A professora autorizou e pediu que os demais colegas prestassem bastante atenção. Todos atentos, Maria iniciou: “No meu desenho, coloquei que Felicidade pra mim é ficar com minha família, assistir filme, ir

ao shopping com os amigos, ler livros, fazer compras, viajar com família e amigos, ir à praia”. Ao final, mostrou o desenho aos colegas.

Pablo ergueu a mão e falou: “Tia, terminei meu desenho posso mostrar?” “Sim, Pablo! O que você desenhou?”, perguntou a professora. “Eu desenhei um time de futebol, tia. Fico feliz com esse esporte”. “Agora pode ser você, Adrielle?”, perguntou a professora. “Tia, eu não queria apresentar o meu porquê está numa folha de caderno. Posso trazer um mais caprichado na próxima aula?” “Pode sim, Adrielle! Mas gostaria que mesmo assim você apresentasse o seu desenho, o que você colocou?” “Olha, tia, eu fiz um desenho representando a amizade, fiz uma paisagem, algumas pessoas caminhando no jardim, uma árvore com balanço alguns pássaros, nuvens e o sol”. “Muito bem, Adrielle, gostei do seu desenho”, disse a professora. Murilo brincou: “Adrielle, gostei do seu desenho, muito interessante”.

Agora foi a vez de Matheus. “Tia, para fazer o meu desenho eu utilizei tinta guache. Eu fiz o universo dividido em duas partes. A primeira pintei de preto, que é quando eu estou triste, e a outra parte de azul, que é quando estou feliz”. E sorriu ao concluir a sua explanação. André levantou a mão: “Posso ser o próximo, tia?” “Sim, André!”, respondeu a professora. “Eu fiz dois meninos, um anjo com um coração, um sol e isso para mim representa a Felicidade”. Após a apresentação de André, a professora solicitou que Rui se apresentasse. “Tia, meu desenho ficou muito legal. Eu fiz minha família, pois melhor que tudo é a nossa família”. Os colegas aplaudiram.

Sílvia perguntou: “Tia, posso apresentar o meu?” “Claro, Sílvia!”, respondeu a professora. “Eu tentei representar várias coisas no desenho. Felicidade para mim é jogar handebol, quando eu e as pessoas que amo estão saudáveis. Também desenhei uma paisagem, uma árvore com balanço, um lago, o sol e alguns pássaros que demonstra que estou viva. Também desenhei minha mãe, meu pai. Eu amo estar com minha família em geral, desenhei dois coelhos e escrevi a palavra ‘viver’”. “Que lindo, Sílvia, seu desenho”, falou a professora. César, com a palavra, respondeu: “Tia, meu desenho não ficou tão legal, não sei desenhar, mas eu fiz um jogo de futebol, adoro futebol”.

Rodrigo levantou a mão e disse: “Tia, já concluí o meu desenho complemento que faltava, lembra?” “Sim, Rodrigo! Você quer começar agora?” “Quero sim, tia!” “Gente, eu vou logo dizendo que eu não sei desenhar”, disse Rodrigo sorrindo. “Eu fiz um videogame, uma bola de futebol e um sorvete. São as três coisas que me deixa feliz”. “Gustavo, agora pode ser você?”, perguntou a professora. Ao iniciar sua fala,

Gustavo levantou seu desenho e disse: “Eu tentei representar a Felicidade como a paisagem que mostra um lugar silencioso. Fiz uma estrada com uma árvore, uma cabana, a lua e o céu estrelado”. Sílvia questionou: “Por que você fez um lugar silencioso para representar a Felicidade?” “Porque eu gosto do silêncio, fico feliz”, respondeu Gustavo.

Bruna levantou a mão e pediu para continuar. “Sim, Bruna pode começar”. “O meu desenho representando Felicidade são coisas simples, mas que me deixa muito feliz. Eu desenhei um sorvete uma pessoa tomando açaí, desenhei um livro, pois eu gosto muito de ler, desenhei também meu celular que gosto de assistir filmes e desenhei uma cama porque gosto de dormir de tarde”. Em seguida, Letícia pediu para apresentar. “Pode começar, Letícia”, solicitou a professora. “Eu fiz uma árvore e duas pessoas se abraçando. Ela representa a amizade, pois quando estamos tristes sempre vem um amigo que nos diz uma palavra nos deixando felizes”. “Gostei do seu desenho, Letícia”, disse Murilo.

Andressa pediu a vez e disse: “Tia, eu só fiz uma TV, pois eu gosto muito de assistir, fico feliz assistindo minhas séries favoritas”. Agora foi a vez de Maria, que pegou seu desenho mostrando aos colegas e disse que representava a amizade. Fez uma pintura e colocou o símbolo da Netflix, pois gosta muito de assistir filmes e desenhou duas pessoas representando a amizade. Por fim, Luana apresentou seu desenho. Antes ela fez questão de mostrar uma lista de coisas que fez no caderno que a deixa feliz e tentou juntar todas essas coisas em um único desenho. Ao término da aula anterior, Luana perguntou à professora se poderia fazer o desenho em papel A3 e a professora respondeu que sim. Luana trouxe o desenho no papel A3 como combinado e todo pintado com tinta guache, aquarela e canetinhas.

Nesse momento, os alunos começaram a conversar, não prestando atenção ao que Luana estava falando. A professora parou um instante para conversar com a turma, não permitindo que Luana concluísse sua explanação. “Bom, fiz uma lista de coisas para ter uma base. Consegui identificar 32 coisas que representa felicidade para mim. Não vou falar de cada coisa porque posso demorar muito. Daí coloquei algumas, como amigos, cuidados, cozinhar, pintar, desenhar moda, sair para passear, sair com os amigos, cinema, shopping, comer, dormir, olhar o céu, família, viajar, meus animais de estimação, passear me sentindo bem, praia, flores, conquistar meus objetivos, maquiagem, plantas, pinturas de Van Gogh, meu cabelo penteado e estilo diferenciado dos outros”. “Luana, fiquei muito feliz com a sua apresentação. Imaginou

tudo antes de colocar em prática no papel”. Ao final da aula, a professora lembrou do final feliz para a história de Flora Hen, que eles precisam trazer na próxima semana.

## REGISTROS DO DIÁRIO ETNOGRÁFICO

CAMPO: 26 de setembro de 2023

**TEMA:** “Olhar para quem me olha”

O tema da aula de hoje foi “Olhar para quem me olha”, abordando o assunto “compreender e respeitar”, buscando problematizar com os alunos a forma como eles veem o mundo e as relações entre as pessoas. Inicialmente, a professora desejou as boas-vindas aos alunos, conferiu as atividades de casa e, em seguida, solicitou que eles se organizassem em círculo para iniciar o diálogo filosófico. A professora, organizando seus materiais, lembrou sobre o final da história da Flora Hen. Então, dirigindo-se para Luana, pediu que ela lesse a proposta de final feliz para a história. Luana pegou seu caderno para iniciar a leitura. Ela disse: “Eu pensei no seguinte final feliz para a galinha poedeira, Flora Hen. ‘Vocês não me conhecem, então por isso não podem me julgar. Posso estar doente, mas não irei passar nenhum tipo de doença para vocês. Podem confiar em mim que eu serei uma boa ajuda neste celeiro, peço que me deem três meses. Passados três meses, os animais começaram a gostar da galinha e perceberam que ela era uma boa amiga. Todos viram os amigos aceitarem do seu jeito’”. Rodrigo também informou que havia escrito um final feliz e perguntou se poderia fazer a leitura em voz alta para os colegas. A professora solicitou que ele fizesse a leitura em seguida: “Tia, eu pensei da seguinte forma: deram uma chance para a galinha no celeiro, mostrando que ela não transmitiu doenças”. Após esse momento, os alunos foram convidados a realizarem uma leitura coletiva do texto inicial do capítulo 7 cujo título é “Fios que nos unem”.

O texto aborda que nossa existência como indivíduos está entrelaçada nas vidas de outras pessoas, em diferentes circunstâncias. Nesse contexto, vai abordar uma situação ocorrida no filme *O naufrago*. Ele conta a história de um homem que sobrevive a um acidente (naufrágio) e permanece por dois anos em uma ilha deserta, no Oceano Pacífico. Desolado com essa situação, o personagem transforma uma bola de vôlei em um amigo imaginário, a quem dá um nome e com quem conversa e interage como se estivesse diante de outra pessoa. Após a leitura do texto, a professora informou que iria passar o trecho do filme para que eles entendessem um pouco da história.

Os alunos ficaram curiosos fazendo algumas perguntas sobre o filme. A primeira foi feita da seguinte forma: “Tia, como foi que ele foi parar na ilha?”, perguntou Pablo. A professora explicou que, devido a um naufrágio, o personagem teve que passar dois anos em uma ilha deserta tendo que dar um novo sentido à sua vida durante sua permanência naquela ilha. Os alunos ficaram empolgados com o vídeo e solicitaram que a professora passasse outro. Uma parte do vídeo mostra o personagem tentando sair daquela ilha com a jangada improvisada. Ele fez várias tentativas remando contra o vento e o mar agitado. Veio uma onda muito forte, mas ele se manteve firme em sua jangada. Com isso, os alunos vibraram dando uma salva de palmas felizes com o desempenho do personagem, mesmo diante das dificuldades.

Após o vídeo, a professora explanou a necessidade de vivermos coletivamente em sociedade, convivendo com outras pessoas, e fez uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que vivem isoladas. Em seguida, Juliane pediu para fazer um relato de um filme parecido com o naufrágio. Os colegas ouviram com atenção a explicação de Juliane, que contou um trecho do filme para os colegas. Sílvia pediu a palavra, explicando que todos nós temos problemas e que não podemos pensar que nosso problema é sempre maior do que o dos outros. Ela comentou sobre a importância de nos cuidarmos e respeitarmos. A professora complementou dizendo que a dificuldade que o personagem passou durante dois anos *on-line*, por exemplo, trouxe um aprendizado na vida dele.

Sílvia levantou a mão: “Não podemos achar a situação engraçada”. Ela falou que muitas vezes as pessoas reclamam demais achando que a vida é ruim e frisou que se a vida da pessoa é ruim, então: “Essa do personagem do filme é quase que um inferno”. E acrescentou que muitas vezes achamos que o nosso problema é maior do que o problema do outro, mas cada um com a sua dificuldade. Jamile aproveitou o momento para falar de um problema que vem atingindo as pessoas, a depressão, e como o assunto diz respeito a essa temática, importante para ser debatida. Infelizmente, ainda existem pessoas que passam por esse problema. Sílvia, que estava muito participativa, pediu para finalizar o diálogo com a seguinte colocação: “Ninguém precisa aceitar a outra pessoa, precisa apenas respeitar, pois do mesmo jeito que eu posso ter opinião diferente outras pessoas, elas também podem ter”.

## REGISTROS DO DIÁRIO ETNOGRÁFICO

CAMPO: 3 de outubro de 2023

**TEMA:** “Olhar para quem me olha”

Após a aula de Artes, a professora entrou na sala e foi recepcionada pelos alunos da turma com um “bom dia”. Alguns alunos estavam em pé na sala e a professora solicitou que eles se dirigissem aos seus lugares. Nesse momento, Pablo se direcionou à mesa da professora e perguntou se teriam que se organizar em círculo e a professora respondeu: “Sim, Pablo, iremos nos organizar em círculo, mas antes irei passar o visto nos livros”.

Nesse instante, Rui falou: “Tia linda do meu coração, hoje a senhora vai passar o visto no meu livro? Eu fiz a atividade de casa”. “Sim, Rui”, respondeu a professora. Os alunos foram organizando seus materiais e se sentando em círculo para darmos início à aula dialogada. Em seguida, a professora deu as devidas orientações sobre a atividade do dia, informando aos alunos que eles dariam continuidade ao tema “Olhar para quem me olha”. Com isso, explicou que teriam que elaborar um texto, mostrando a importância de ser você mesmo, de ser aceito e de aceitar as outras pessoas.

Após a explicação da professora, Rodrigo disse: “Tia, eu não sei fazer um texto sobre isso”. A professora respondeu: “Tudo bem, Rodrigo, estamos aqui para aprender e aos poucos, através do nosso diálogo, você conseguirá falar um pouco sobre o seu pensamento com relação à temática. O ideal é que você e os seus colegas iniciem o texto falando sobre si. Quem é Rodrigo? O que ele gosta de fazer? Por que o Rodrigo é um ser importante? Por que o Rodrigo precisa ser respeitado? Então pensando nessas perguntas, você poderá pensar em como iniciar o seu texto”. A professora ainda orientou que na próxima aula dará continuidade ao diálogo utilizando os textos elaborados nessa aula, quando haverá uma partilha de conhecimento e os colegas terão acesso a todos os textos.

Com esse acesso aos textos dos colegas, cada aluno poderá retirar fragmentos para construir uma teia com os pensamentos de cada um sobre a temática. A aluna Juliane questionou: “Tia, vamos poder escolher os textos?” A professora respondeu: “Juliane, os textos serão distribuídos aleatoriamente”. Juliane, com semblante de reprovação, indagou: “Assim não, tia, ninguém merece ter que pegar o texto do Robert, ninguém entende a letra dele”. A professora, voltando-se para Juliane, pediu

que ela não se referisse assim ao texto do colega, pois certas falas não somam, não engrandecem. E reforçou o cuidado que devemos ter ao que é do outro e prezar pelo respeito mútuo. Rafael falou: “Isso mesmo, tia!” Após a fala de Rafael, Juliane falou: “Está bom, tia. Desculpe!”

Em seguida, Murilo falou em voz alta: “Vou fazer meu texto com minha opinião?” “Sim, Murilo!”, respondeu a professora. “Tia, vou fazer, mas sei que posso ser estraçalhado, humilhado, julgado, massacrado por alguém, mas vou dar minha opinião”. Luma falou: “Tia, como é que eu vou falar que aceitar as outras pessoas são importantes? Não sei como fazer isso”. Após esse questionamento de Luma, a professora perguntou: “O que você pensa sobre tudo isso? Que tipo de reflexão podemos fazer sobre essa questão tão necessária?” Rui, dirigindo-se à professora, disse: “Tia, meu texto está meio ‘coisado’”. Todos riram. “O que é coisado?”, perguntou a professora sorrindo. Ele disse: “Acho que está confuso, tia, veja se está ficando bom. Primeiro eu falei um pouco sobre mim, depois fui falando como respeitar as outras pessoas”.

Murilo: “Terminei, ufa!” Suspirou e disse: “Fiz 26 linhas. Tia, eu dei minha opinião, sei que alguns não vão gostar. Só lembrando que não tenho nenhum tipo de preconceito com nenhum tipo de pessoa, mas eu não quero falar porque vai causar controvérsia, vai sobrar para mim”. A professora: “Murilo, estou começando a ficar preocupada com o seu texto. Os alunos começaram a sorrir”. Ele disse: “Ele está polêmico, tia”. A professora perguntou: “Murilo, você elaborou seu texto com o que estava sendo solicitado de fato?” Ele respondeu que sim. “Tudo bem, então”, concluiu a professora. Em seguida, Murilo falou: “Tia, ano passado eu ia morrendo duas vezes, isso é normal? E das duas vezes foram quase pela mesma causa. Eu caí e meu ar parou”. A professora falou: “Nossa, Murilo, levaram você para o hospital?” Ele respondeu: “Não, tia, meu ar voltou sozinho, foi muito desesperador, mas fiquei bem depois”.

Percebendo o aluno Henrique muito concentrado escrevendo seu texto, a professora disse: “Gente, na próxima aula podemos iniciar com o texto do Henrique”. Ele levantou a cabeça e disse: “O que foi que eu fiz tia?” Os colegas sorriram. Ao final de cada texto, os alunos foram entregando o papel para a professora. Por fim, a professora liberou a turma para o lanche.

## REGISTROS DO DIÁRIO ETNOGRÁFICO

CAMPO: 10 de outubro de 2023

**TEMA:** “Olhar para quem me olha”

Ao chegar na sala do sexto ano, a professora desejou bom dia aos alunos e solicitou que eles se organizassem e pegassem o livro para a realização da correção coletiva da atividade de casa. A professora passou o visto em todos os livros. Em seguida, solicitou que Ingrid lesse a questão da página 11 do livro 4, na qual constava a seguinte informação: “Escolha uma atividade (esporte ou brincadeira) que você aprecie. Indique o nome desta atividade, os materiais necessários e as regras estabelecidas para praticá-la nas linhas abaixo”.

Todos os presentes na aula tinham realizado a atividade de casa. Após a leitura de Ingrid, a professora pediu que ela explicasse qual esporte ou brincadeira havia colocado na questão. Ingrid respondeu que pensou na brincadeira de uno, que é um jogo de cartas que as crianças apreciam muito. Ela solicitou à professora para fazer uma breve demonstração da brincadeira, convidando quatro alunos. Após Ingrid escolher quatro colegas de turma, ela distribuiu duas cartas de uno para os colegas participantes. Ingrid explicou todas as regras que devem ser praticadas nesse jogo. Distribuiu duas cartas para cada participante e os demais alunos da sala ficaram atentos, prestando atenção.

Em seguida, Sílvia solicitou fazer a demonstração da brincadeira que ela escolheu. Vários alunos começaram a levantar a mão desejando participar do momento, porém devido ao tempo de aula, a professora optou por selecionar apenas quatro alunos para fazer esse tipo de exposição. Após a demonstração das brincadeiras, a professora solicitou à turma que se sentassem em círculo para iniciarmos um diálogo filosófico utilizando os textos da aula anterior sobre a importância de ser você mesmo, de ser aceito e aceitar as outras pessoas.

Quando a professora anunciou que seria o diálogo sobre os textos, Murilo, que tem TDAH, pediu que ele fosse o primeiro a ler e explicar o conteúdo do texto. Iniciou falando a seguinte frase: “Bom, irei apresentar o meu texto, vou precisar ler. Tia, posso pegar o seu piloto emprestado?”, perguntou Murilo para a professora. “Você precisará fazer o que com o piloto, Murilo?” Ele respondeu: “Tia, eu não vou ler o meu texto porque eu já sei de tudo, mas irei fazer uma demonstração aqui no quadro utilizando

o pincel para quadro branco”. Então a professora permitiu que ele pegasse o piloto. Murilo é um aluno muito expressivo e faz questão de participar nas aulas de Filosofia. Após pegar o piloto, ele iniciou a sua explanação da seguinte maneira: “Bem, irei dar minha opinião sobre este assunto. Então...”, disse Murilo. “Eu quero falar, eu quero falar”, disse Murilo. A professora organizou a turma para que fizessem silêncio e ouvissem Murilo com atenção. Andressa levantou a mão e disse: “Tia, no meu texto tem uma crítica social muito importante”.

Ele iniciou dizendo: “Se atentarmos ao que a Ingrid falou, iremos perceber que a pessoa pode ser mais magra ou mais ‘gordinha’, que pode ter algum outro tipo de problema, depressão ou TDAH como eu, por exemplo. Com isso, você pode não ser aceito na sociedade e isso pode te oprimir. Eu não concordo com muitas coisas que acontecem em sociedade, por exemplo, muitas pessoas podem estereotipar as outras pessoas em vários lugares, eu quero dar apenas minha opinião. Tem casos do tipo, de forçar um filme a mudar personagens mudando toda a história original só por causa de pessoas que são fãs, que se denominam fãs, que só querem criticar alguma coisa. Sempre tem que ter um personagem que aborde a diversidade e se não participar das normas do ‘Novo Mundo’ (como podemos falar), muitas pessoas vão criticar. Outra mudança na história original foi no filme *A pequena sereia*, colocando uma personagem totalmente diferente para agradar as pessoas. Outra situação foi com o jogo de Nintendo. Por causa desses fãs removeram uma coisa do jogo que poderia agradar a muitos. Isso é muito preocupante, no mundo você não pode ser do jeito que você quiser, você vai ter que ser do estilo que as outras pessoas quiserem te ver, sendo estereotipado. E isso pode acabar muita coisa forçando a barra e eu me preocupo muito com isso, por isso que eu estou dando aqui minha opinião”.

Após a apresentação de Murilo, a turma aplaudiu o colega pela sua desenvoltura e por conseguir explanar suas opiniões sem utilizar o papel com o texto. Após a explanação, Andressa pediu à professora para fazer a leitura do seu texto. Ela iniciou da seguinte forma: “A importância de ser aceito: quando saímos em sociedade, nos preocupamos em sermos aceitos. Por exemplo, quando saímos com alguma roupa que gostamos e as outras pessoas acham estranho, feio, ridículo. Isso é um exemplo de que as pessoas exigem que você entre no tipo de ‘padrão social’ que eles criaram. E a prova de que a sociedade exige muito mais que você pensa. Outro exemplo é o ‘padrão de corpo’, geralmente as pessoas falam que o padrão é: corpo magro, cintura fina, barriga definida. Bom, vocês entenderam, não é mesmo? Isso

significa que a importância de ser você mesmo é gigante! É importantíssimo. Uma dica é: não ligue para os outros. Seja você mesmo! Além de que aceitar as outras pessoas são importantes. Aceite as outras pessoas do jeitinho que elas são, porque não é legal não aceitar, até porque você não quer passar pela mesma situação”.

Após a explanação de Andressa, a professora informou que na próxima aula dará continuidade às leituras dos textos e à partilha de informações e conhecimento. Após as apresentações, a professora solicitou que todos se organizassem para o horário do intervalo.

## REGISTROS DO DIÁRIO ETNOGRÁFICO

CAMPO: 24 de outubro de 2023

**TEMA:** “Olhar para quem me olha”

Ao chegar na sala, a professora desejou um bom dia a todos e iniciou a organização da turma pedindo que ficassem em círculo, pois iríamos concluir a leitura dos textos que eles elaboraram na última aula. Os alunos estavam fazendo barulho com risos e brincadeiras e a professora pediu que fossem se sentando em silêncio para que todos conseguissem participar do momento. Após a organização da turma, a professora pegou os papéis com os textos e foi chamando pelo nome para realizarem a leitura.

A professora solicitou que a aluna Juliane lesse o seu texto. Ela disse: “Pode ser, tia”. E começou da seguinte forma: “Hoje, na sociedade atual, precisamos ter empatia e compreender a opinião das pessoas, quando queremos dar uma opinião não compreendem ou não ligam, mas a melhor opção na maioria das vezes é poder dar sua opinião, se expressar independente de qual forma ela for expressa. Eu acho que devemos ser nós mesmos, pois apenas nós seremos verdadeiros conosco, nossos pensamentos, segredo, momentos especiais etc. Se ame!” Após a leitura de Juliane, todos aplaudiram a colega.

Murilo estava muito inquieto durante a aula. Nesse momento, começou a falar: “Ontem é passado, o hoje é um presente e o amanhã é um mistério”. Todos os alunos aplaudiram o colega. Em seguida, a professora perguntou se Adrielle poderia ler seu texto. Ela disse: “Posso, tia, mas me deixa ver primeiro se não escrevi alguma besteira”, e sorriu. Ela demorou alguns minutos e disse: “Posso começar?” Após a leitura de Luma, os colegas aplaudiram e a professora a parabenizou pelo texto.

Rui disse: “Ai que dor nas minhas costas, tia”. Todos sorriram. Adrielle perguntou: “Posso começar, tia?” A professora respondeu em voz alta: “Turma, a Adrielle pode iniciar? Ela só vai começar a ler após todos silenciarem, pode ser?”, perguntou a professora. Todos responderam: “Sim!” Adrielle iniciou a leitura de seu texto: “Não te amo, mas não te odeio. Às vezes eu não gosto de uma pessoa ou só somos de personalidades diferentes, mas não é certo excluímos alguém por não sermos muito amiga dela, muito menos por termos personalidades diferentes. Você gostaria que te tratassem com indiferença por você gostar de k-pop, por desenhar,

por dançar ou por cantar? Eu imagino que não, então por que falar isso com os outros? É como o ditado diz: 'Não faça com os outros o que não quer que façam com você'. Todos aplaudiram Adrielle.

Nesse momento, a professora perguntou à aluna Sílvia o que ela achou do texto da colega Adrielle. Sílvia disse: "Tia, eu achei muito interessante o que ela colocou, precisamos respeitar as pessoas do jeito que elas são. Não podemos tratar o outro com indiferença por ele ser de outra religião, por outra etnia ou porque pensam diferente de nós. Temos que respeitar". "Muito bem, Sílvia", parabenizou a professora. A professora perguntou a Gustavo se ele poderia ser o próximo a ler o texto. Ele disse: "Tia, hoje eu não gostaria de ler. Quem sabe em outro momento". A professora perguntou: "Por que não quer participar dessa vez?" Ele respondeu: "É só porque não quero ler mesmo". "Tudo bem", falou a professora.

Seguindo com as leituras dos textos, a professora perguntou a Bruna se ela poderia iniciar. "Sim, tia! Em primeiro lugar, ser você mesmo é a melhor opção, mesmo sendo uma das piores. Mas como assim a melhor sendo uma das piores? Bem, vou dar alguns motivos. Será a melhor opção, você não irá fingir se alguém que você não é para agradar os outros. 'Ah, mas eu faço isso porque me agrado'. Às vezes sim, mas na maioria das vezes é porque alguém fez, falou ou até teve um olhar diferente (de um jeito ruim). É menos cansativo, você não irá se esforçar para ser alguém que não é. Seu estado mental e emocional ficará mais saudável. Você vai ser mais confiante, entre outros. Ser uma das piores opções: o *bullying*. O preconceito. As falas e olhares, ansiedade ou crises de choro, dentre outros motivos. Sou muito nova, não vivi muito, mas estou falando minha opinião. Fazer a escolha de ser ou não ser você mesmo é de pessoa para pessoa. Mas eu escolho ser eu mesmo".

Após a leitura da colega, todos aplaudiram. Em seguida, foi a vez da Letícia. Ela pegou seu texto e iniciou da seguinte forma: "É importante ser você mesmo para que não precise fingir ser uma pessoa quando na verdade é outra. Não precisa fingir para que alguém goste de você. Você tem que se aceitar do jeito que você é. Toda pessoa precisa se aceitar e respeitar as outras pessoas. Todos têm sua maneira de gostar, pessoas acham outras mais bonitas, mas já têm outras pessoas que não acham. Cada um tem sua opinião". Após os aplausos, André perguntou se poderia ser o próximo e a professora respondeu que sim. André iniciou: "Se você não for você mesmo para agradar os outros, você não vai ser feliz ou ter liberdade, pois nunca pensará em si mesmo, sempre nos outros. Se aceite como você é, pense em você

primeiro. Mas lembre-se, pense nos outros também. Será que ele está bem? Aconteceu alguma coisa com ele? Ele vai gostar dessa brincadeira? Esses são alguns cuidados que você pode ter com o seu colega. Se você não tem cuidado com o que se fala ou se brinca, seu colega pode se chatear e você não ia querer que fizessem isso com você. Se aceite, pense e reflita sobre suas ações”. “Maravilha, André!”, disse a professora. Os colegas aplaudiram após o término da leitura do colega.

Como faltavam alguns minutos para o encerramento da aula, a professora solicitou que o aluno Anthony lesse seu texto. Ele pegou o papel e disse: “Eu fiz um título para meu texto, tia”. “Qual foi o título, Anthony?”, perguntou a professora. O título é: “Por que sou eu mesmo?”, respondeu Anthony. “Pode iniciar”, pediu a professora. “Por que sou eu mesmo? Eu entendo que atualmente as pessoas mudam suas personalidades para serem adaptadas na sociedade. Mas eu percebi que não adianta mudar suas características para se associar com outras pessoas, seus amigos ou até familiares, na minha opinião, têm que te tratar como você é e não pelo que você tem ou vai ter. Eu me orgulho de mim mesmo, pois eu quero ser quem eu sou. Hoje só de saber que as pessoas mudam suas características para serem inseridos na sociedade me impressiona. Me deixaria muito triste mudar minha opinião para ganhar amizades, até porque não seria mais eu”. Todos os colegas aplaudiram Anthony. “Belíssimo texto, Anthony!”, disse a professora. Mateus disse: “Poxa, cara, que texto top. Muito bom mesmo, tia, o texto do Anthony”, respondeu Rafael. Como não havia mais tempo para outras leituras, a professora informou à turma que era hora do intervalo e pediu que se organizassem para o lanche, aproveitando o momento para agradecer a participação de todos e a escuta, que foi de extrema importância durante as colocações dos colegas.

## MEMORIAL DESCRITIVO

### INTRODUÇÃO

O presente memorial tem como objetivo descrever a trajetória das experiências vividas durante a pesquisa de campo desde a solicitação para sua realização na escola até a prática da comunidade de investigação na sala de aula. A ênfase maior deste memorial foi no desenvolvimento dos alunos e da professora durante a execução das três categorias temáticas: “comunidade de investigação”, “estrutura dialógica” e “aprendizagem multidimensional”, buscando descrever com riqueza de detalhes as experiências proporcionadas durante a pesquisa de campo numa escola particular da cidade de Maceió/AL. Dessa forma, foi a partir do método do diário etnográfico que foi possível relatar as experiências vivenciadas durante as aulas na turma de sexto ano do ensino fundamental II. Por isso, a ferramenta utilizada para o registro de toda a experiência em campo foi o diário etnográfico, especialmente a observação participante.

### Trajетória pessoal

Minha primeira experiência profissional foi quando ainda estava na graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas, enquanto aluna participante no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em 2013. Nesse período foi possível vivenciar a experiência da sala de aula com a supervisão de uma professora de Sociologia da turma de primeiro ano numa escola estadual da cidade de Maceió. Após a conclusão da graduação em 2015, iniciei uma experiência profissional enquanto professora contratada da rede estadual de ensino das disciplinas de “Sociologia para o ensino médio” e “Ensino religioso” para turmas de ensino fundamental I.

Em outubro de 2015, dei início a uma profissional lecionando a disciplina de “Filosofia” para turmas de sexto a nono ano em uma escola particular da cidade de Maceió. Foi meu primeiro contato com a disciplina. Nesse período, a escola utilizava um sistema de ensino com livros da Editora Moderna. Em 2016, a escola iniciou com o novo sistema de ensino chamado “Sistema Ari de Sá”. Três anos depois, começou a utilizar o Sistema Ético e, desde 2022, vem utilizando o sistema positivo. A cada

mudança de sistema de ensino, uma nova adaptação, uma oportunidade de conhecer um novo material para ser aplicado em sala.

Em 2019, tive a oportunidade de lecionar a disciplina de “Filosofia” com turmas de quarto e quinto ano ainda durante a utilização do Sistema Ari de Sá. Foi um período de grandes descobertas, perceber como era fascinante ver a presença da Filosofia desde cedo dentro da sala de aula das séries iniciais. Para mim, tornou-se ainda mais fascinante a aceitação dos alunos com a disciplina e toda a reflexão que ela proporcionava. O livro de Filosofia contém vários textos, fábulas que traziam algum tipo de reflexão filosófica e, ao refletir sobre cada temática, pude vivenciar vários momentos de compreensão e de expressão dos alunos. Com isso, tive a oportunidade de perceber o quanto a Filosofia pode ser prazerosa para crianças e com crianças. A experiência foi apenas no ano de 2019, pois em 2020 já estava em preparação para iniciar o mestrado no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO).

Quando decidi participar da seleção de mestrado, não tive dúvidas sobre a temática que gostaria de pesquisar. Pesquisei algumas fontes e autores que trabalhavam com esse segmento de Filosofia para Crianças. Nessas buscas, encontrei materiais do filósofo Matthew Lipman retomando as principais referências na temática. Então, a elaboração do projeto de pesquisa foi voltada para o tema da “Filosofia para Crianças”, com o intuito de realizar uma pesquisa de campo em uma escola particular de Maceió/AL.

Mesmo deixando de lecionar a disciplina nessa escola para as turmas de quarto e quinto ano, continuei trabalhando com turmas de sexto a oitavo ano. Então, minha proposta foi trabalhar com a turma de sexto ano. Com a aprovação da seleção de mestrado, iniciei a fase de autorização para a realização da pesquisa nesse ambiente escolar. Como já era de conhecimento da escola a minha entrada na turma de mestrado, conversei com a equipe de coordenação e direção sobre minha pretensão em realizar a pesquisa em uma das turmas, que foi aceita pela equipe. Sendo assim, para formalizar, foi necessário abrir autorização e reelaborar uma carta de anuência contendo o tema e o objetivo da pesquisa para a direção da escola autorizar formalmente. A carta de anuência foi elaborada com base no modelo disponibilizado pelo acervo do Conselho de Ética da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Em agosto de 2023, já concluídas as disciplinas do mestrado, dei início à fase da pesquisa de campo com a utilização do diário etnográfico. Antes, fiz todo o

planejamento das aulas com base no material didático do Sistema Positivo. Como não foi possível utilizar as novelas filosóficas de Lipman devido à escola já ter o seu próprio material didático, foi pensada a possibilidade de executarmos uma comunidade de investigação utilizando os textos presentes no próprio material didático.

A experiência da comunidade de investigação foi sendo realizada em sala de aula com a turma reunida em círculo. Como as aulas ocorrem uma vez por semana com duração de 60 minutos, buscamos priorizar o momento de reflexão e o diálogo filosófico para que fosse possível preencher todo o diário etnográfico com riqueza de detalhes, apesar de o tempo de aula ser muito curto. Com isso, a maioria das atividades do livro era passada para casa e feita a correção no início de cada aula. De início, foi um tanto desafiador desempenhar os dois papéis em sala, o de professora da turma e de pesquisadora, visto que, além das demandas enquanto professora, precisava ter todo o cuidado em relatar tudo o que era desenvolvido em sala, buscando trabalhar dentro das três categorias propostas na pesquisa. Durante as aulas, utilizando um diário de campo e anotando as principais falas e expressões dos alunos, foram inseridos nomes fictícios com o objetivo de preservar a identidade de cada um, pelo fato de serem crianças. As fotos retiradas durante as aulas para registro foram demarcadas na parte do rosto dos alunos para não os identificar, preservando assim sua identidade.

Essa experiência foi muito gratificante, visto que possibilitou o maior envolvimento dos alunos durante as aulas, uma vivência mais próxima entre os alunos e a professora. Por meio dessa experiência, pude ressignificar o meu olhar enquanto professora de Filosofia. Em cada momento em sala, em contato com os alunos, com a prática da pesquisa de campo etnográfica, foi aprimorada a relação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, interagindo ambos em uma relação de reciprocidade, de vínculo de confiança e de troca de aprendizado.

### **Considerações finais do memorial**

Diante do que foi destacado nas linhas acima, com relação aos aspectos mais relevantes da pesquisa, gostaria de externar minha impressão quanto à temática e ao campo de pesquisa. Antes da ida a campo, a pesquisa foi realizada, primeiramente, por meio de leitura de referências bibliográficas referentes à pesquisa etnográfica e à observação participante, que serviram de embasamento para a prática. A elaboração

desse memorial foi uma solicitação da banca examinadora durante a qualificação, com o objetivo de fazer um resgate de memória de toda a trajetória na pesquisa de campo.

Foi uma experiência agradável, visto que fez-me recordar de momentos de minha trajetória acadêmica, profissional e da pesquisa realizada em sala de aula, trazendo os aspectos mais significativos. No tocante à minha experiência profissional, pretendo manter a metodologia aplicada durante toda a trajetória, que já era uma prática executada e que foi aprimorada com a prática da metodologia proposta por Lipman, em seu Programa de Filosofia para Crianças, preservando as aulas dialogadas.