

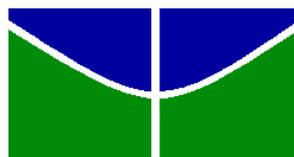


**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Carolina Dias Boaretto**

# **A importância do filosofar na infância**

**BRASÍLIA  
2011**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Carolina Dias Boaretto**

# **A importância do filosofar na infância**

**BRASÍLIA  
2011**

**Carolina Dias Boaretto**

# **A importância do filosofar na infância**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação, como requisito à obtenção do título de graduado em Pedagogia pela Universidade de Brasília.

**Orientadora: Prof. Dra. Catia Piccolo Viero Devechi**

**BRASÍLIA  
2011**

**Carolina Dias Boaretto**

## **A importância do filosofar na infância**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação, como requisito à obtenção do título de graduado em Pedagogia pela Universidade de Brasília.

Aprovado em:

---

Prof. Dra. Catia Piccolo Viero Devechi  
Universidade de Brasília – Orientadora

---

Prof. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues  
Universidade de Brasília – Examinadora

---

Prof. Me. Tadeu Queiróz Maia  
Universidade de Brasília – Examinador

**BRASÍLIA**  
**2011**

Dedico este trabalho às crianças. Em especial, à Carine, menina esperta, curiosa e determinada. Com ela, aprendi mais do que nos livros. Foi por ela que me aventurei a ser educadora e foi com ela que descobri que não existem manuais nem receitas para lidar com crianças.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pela minha vida. À minha querida família pelo apoio e paciência. A Lúcia e Rogério, meus divertidos pais, que me incentivaram e me deram todas as condições para os meus estudos. Agradeço às minhas irmãs Camila e Carine, que me inspiraram de certa forma. Ao Marcos Adriano, meu namorado, que me deu muita força lendo o meu trabalho e me incentivando. Aos amigos que torceram por mim nessa longa jornada. Agradeço especialmente às amigas Beatriz Daibert e Luciana Santos, pela colaboração e à Nathália Falcão pelo incentivo e participação de sempre.

Meus agradecimentos são dirigidos especialmente aos educadores por quem passei, que me ensinaram mais do que imaginam. Dos maravilhosos aos temíveis, dos dedicados aos negligentes: de alguns, segui exemplo; de outros, definitivamente, me proibi de sê-los. Mas uma coisa aprendi com todos: ser educador é uma tarefa árdua, que exige aprendizado contínuo e transformações constantes. Para citar alguns: professora Adriana que, na pré-escola, me acolheu. Ainda me lembro da sua fisionomia meiga e alegre. Professora Eliana, rigorosa, mas amorosa, que na quarta série me despertou admiração. Professora Inara, que soube lidar com os adolescentes em suas aulas interessantes de Gramática. Professora Elisabeth Werberich, que me deu oportunidade de aprender Inglês. Professora Fátima Rodrigues, que já na faculdade, me ensinou a sensibilidade em relação aos outros. Professor Álvaro Ribeiro, que deu asas ao meu espírito de criança. Professora Catia Devechi, que deu corda às minhas ideias e fez com que este trabalho se realizasse, mesmo depois de tropeços. Na verdade, são apenas alguns dos muitos professores que me inspiraram. Talvez alguns deles nem se lembrem da minha existência, mas eu jamais os esquecerei, pois hoje sou um pouco de cada um – todo educador deixa um pedaço de si em seus alunos. Agradeço também ao Professor Rubem Alves, que através de suas palestras e textos, ainda me faz segurar firme e procurar ser uma educadora cada vez melhor.

*Quem não muda sua maneira adulta de ver e sentir e não se torna como criança jamais será sábio.*

Rubem Alves

## RESUMO

A pesquisa pretende propor reflexões sobre a importância do filosofar na infância. Por ser um período em que a curiosidade e admiração pelo mundo são naturais, acredita-se que as crianças tenham capacidade para filosofar. Durante a pesquisa, demonstra-se que a educação atual tem sido a principal barreira para os questionamentos e a criatividade das crianças, pois pretende educar com base em conteúdos, sem levar em consideração o interesse e o tempo de aprendizagem das crianças. A pesquisa busca atender aos seguintes objetivos: averiguar as características da infância; refletir sobre a relação existente entre filosofia e infância; discutir sobre a formação filosófica do professor e investigar a experiência da prática filosófica na escola. Para isso, foi feita uma revisão bibliográfica do que tem sido produzido a respeito dessa temática, bem como uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. A pesquisa teve como instrumento uma observação participante em uma classe de quarto ano do Ensino Fundamental da escola já citada. Observou-se a prática da filosofia com crianças realizada através de um projeto oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Além disso, foi possível captar alguns aspectos acerca da prática docente na classe observada. Como complemento da pesquisa, foi feita uma entrevista com a professora regente da classe com o intuito de obter suas impressões sobre o projeto realizado em sua sala e sua opinião sobre a relação entre filosofia e infância. Os resultados obtidos foram satisfatórios, na medida em que as crianças que participaram do projeto de filosofia demonstraram bastante interesse e aproveitaram o espaço para tecerem boas discussões. Também foi possível perceber que o filosofar é fundamental na formação dos professores para que esses possam ter condições de oferecer esse espaço para as crianças.

**Palavras-chave:** Infância. Filosofia. Educação.

## **ABSTRACT**

The research aims to create reflections about how important it is to philosophize in the childhood period. As in this period it is natural to be curious about the world and to admire it, it is believed that children are able to philosophize. It is showed along the research that the current manner of education has been the main barrier for the questioning and creativity of the children, for the education is based mainly in contents, without considering the children's interest and learning time. The research seeks to reach the following goals: to verify the childhood's features; to reflect upon the existing relation between childhood and philosophy; to discuss about philosophic education of the professor; and to explore the experience of philosophic practice in the school. Therefore, it has been done a bibliographic review of what has been produced on this theme, in addition to a field research in a public school of Distrito Federal. The instrument of the research is a participatory observation in a 4th year classroom of Elementary School. It was observed a philosophic practice with children performed through a project offered by the Education Faculty of University of Brasilia. Besides, it was possible to catch some aspects of the teaching practice. As a research complement, there was an interview with the class teacher aiming to get her impressions about the project in her classroom and her opinion about the relation between philosophy and childhood. The results were satisfactory: the children who took part in the project showed interest and used the moment to discuss about it. Also it was possible to realize that philosophizing is fundamental in teachers' formation, so as they can have the conditions of offering this discussion moment to the children

**Keywords:** Childhood. Philosophy. Education.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| 1. MEMORIAL .....   | 11 |
| 2. ATIVIDADE DE PESQUISA .....  | 17 |
| Introdução .....  | 18 |
| Capítulo 1 – Compreensões da infância .....                                     | 21 |
| Capítulo 2 – A importância da filosofia na prática pedagógica do educador ..... | 29 |
| Capítulo 3 – O filosofar na infância .....                                      | 39 |
| Capítulo 4 – Um olhar empírico sobre a filosofia na infância .....              | 45 |
| Metodologia .....   | 45 |
| O projeto de Filosofia na Escola .....  | 48 |
| Análise dos dados .....   | 50 |
| Considerações finais .....  | 55 |
| 3. PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS .....   | 56 |
| Referências .....   | 58 |
| Apêndice A .....  | 61 |

## **APRESENTAÇÃO**

Este trabalho é composto de três partes: memorial educativo, atividade de pesquisa e perspectivas futuras.

A primeira parte descreve minha trajetória de vida bem como minhas experiências profissionais e implicações do curso de Pedagogia na minha formação.

A segunda parte trata da atividade de pesquisa, que possui quatro capítulos: compreensões da infância; a importância da filosofia na prática pedagógica do educador; o filosofar na infância; e um olhar empírico sobre a filosofia na infância, subdividido em três partes: metodologia da pesquisa, Projeto IV e análise dos dados.

Será apresentada, no primeiro capítulo, a trajetória histórica da infância e suas implicações no modelo educacional; os sentimentos, necessidades e características da infância que, por muito tempo, foi considerada apenas como uma breve etapa para a chegada da fase adulta. No capítulo seguinte, será abordada a importância da filosofia na prática pedagógica dos educadores das séries iniciais. A importância do filosofar na infância será tratada no capítulo três deste trabalho, o qual irá demonstrar as dimensões do filosofar e suas semelhanças com a infância. O capítulo quatro aborda a metodologia utilizada na pesquisa de campo, que foi feita com o objetivo de conseguir informações empíricas para responder o problema. Além disso, explica de que forma foram feitas as observações e a entrevista. Por fim, relata a análise dos dados produzidos na pesquisa, através de reflexões sobre a importância da filosofia na infância e suas implicações na prática do educador.

A terceira parte dispõe sobre as perspectivas profissionais futuras, tais como: projetos de trabalho e continuidade da formação.

PRIMEIRA PARTE

**MEMORIAL**

Meu memorial educativo inicia-se em 1995, ano em que mudei de escola pela primeira vez. Antes disso, minha educação era dada pelos meus pais e pela tia Adriana, professora que me alfabetizou e cuja imagem ficou gravada na minha mente até hoje!

A mudança de escola foi realmente algo muito significativo. A escola nova parecia ser muito grande e ter muito mais alunos do que a antiga. Minha adaptação foi boa, exceto por um episódio que marcou minha trajetória escolar. Na primeira semana de aula, resolvi ensinar aos meus colegas de turma uma oração que, para mim, era novidade. Fiquei à frente da turma para rezar e, ao final, uma colega da classe falou de forma grosseira que todos já conheciam aquela oração. Pode parecer que não foi nada, mas para uma criança de sete anos que estava se apresentando para a turma, foi penoso. Depois daquela experiência, ficou muito difícil me expor em sala de aula: sentia medo toda vez que tinha que apresentar algum trabalho para a turma e nem me atrevia a fazer perguntas em voz alta. Não me lembro se, à época, a professora fez alguma intervenção. Ao ingressar no curso de Pedagogia, questionei-me: o que essa professora poderia ter feito para evitar possíveis traumas na minha formação?

Minha formação em colégio de padres – onde tudo era regido por normas bastante rigorosas – também teve sua parcela de culpa no “bloqueio temporário” do meu espírito crítico e criativo. Digo bloqueio temporário porque não tardou muito para eu começar a contrariar as normas e questionar as verdades. Quando cheguei à quinta série descobri que eu tinha muita criatividade e passei a explorar isso de diversas formas. Ainda assim, minha autoestima ainda estava baixa e a timidez estragava tudo. Sempre tive vontade de crescer logo para poder me colocar no mundo. Achava que só os adultos eram felizes, pois eu, com menos de 18 anos, não podia fazer nada, devido às barreiras que eram impostas. Enfim, minha infância foi normal, mas queria que esta fase passasse logo.

Pensei em cursar Pedagogia após o nascimento da minha segunda irmã, quando eu tinha apenas 14 anos. Por ser como sua segunda mãe, eu sentia muita necessidade de aprender a lidar com ela. Além disso, como muitas crianças, sempre brinquei de escolinha e achava o máximo ser a professora. Logo em 2005 minha decisão estava tomada: prestaria vestibular para Pedagogia e minha meta era passar. Eu ainda estava no terceiro ano do Ensino Médio e tive que sair da escola particular para estudar na rede pública, pois meu pai precisaria pagar cursinho pré-vestibular. Em julho prestei o vestibular e em agosto meu nome estava na lista dos aprovados. Minha família não acreditou, pois eu nem havia terminado o Ensino Médio! Passei por um período difícil, pois não consegui realizar minha matrícula no tempo

determinado. Somente em setembro a Justiça me favoreceu, dando o aval para que eu pudesse me matricular. Fiquei muito feliz com a notícia e, ao fazer minha matrícula, tive o privilégio de escolher os horários das minhas aulas. Mais tarde, percebi que isso prejudicou minha integração no grupo. Além disso, um mês depois iniciou-se uma greve que durou o semestre inteiro. Durante esse tempo, fiquei cuidando da Carine, minha irmã que já estava com três anos de idade.

As aulas só recomeçaram em janeiro de 2006, ano em que cursamos três semestres corridos. Apesar de estar estudando em período de férias, eu não reclamava das aulas, pois gostava realmente do meu curso e da UnB. Até hoje gosto de passear pela universidade, pois acho um ambiente muito agradável e que traduz muita diversidade. Fiquei apenas os dois primeiros semestres sem trabalhar, pois logo senti necessidade de ter o meu dinheiro e de passar por experiências profissionais na minha área. O primeiro estágio foi como auxiliar de maternal. Ao entrar para o curso de Pedagogia, achava que o meu sonho era Educação Infantil, mas depois da primeira experiência, percebi que precisava conhecer mais o mercado de trabalho na área de Educação.

A experiência seguinte foi como professora particular de um jovem de treze anos, diagnosticado como disléxico, e de sua irmã que era dois anos mais nova. Foi um desafio, pois eu não tinha didática alguma e não sabia como lidar com eles. Não fiquei mais que três meses, pois não concordava com aquele trabalho: explicar a matéria que já havia sido ensinada pelos professores da escola. Comecei a refletir sobre a escolha que havia feito. Era isso mesmo que eu queria, ser professora? Fiquei o semestre seguinte sem trabalhar e pensando no que faria. Por ser muito independente, não pedi ajuda financeira aos meus pais, nem contei sobre a minha indecisão profissional. Neste período, estava muito desmotivada para estudar e acabei abandonando várias matérias. Além disso, estava muito fragilizada, não só pela dúvida profissional, mas por ter terminado um namoro de dois anos e por estar completamente sem dinheiro.

No final de 2007, consegui um estágio que me motivou muito. Fui selecionada para estagiar em uma escola de reforço, onde eu seria professora particular de várias crianças ao mesmo tempo. Essa experiência foi maravilhosa para mim, pois descobri que tinha jeito para ensinar e também conseguia cativar os pequenos. Porém, ao perceber que a preocupação da escola não era a qualidade do ensino, mas sim a quantidade de alunos, eu e meus colegas, que tínhamos uma excelente relação no ambiente de trabalho, começamos a nos sentir

desmotivados. Decepcionada com a realidade daquela escola, decidi encerrar aquela experiência no final de 2008. Nesse mesmo ano, descobri uma nova paixão: fazer brigadeiros. Além de estudar e trabalhar na escola, eu fazia brigadeiros à noite para minha irmã vender. Os nossos doces faziam tanto sucesso que chegamos a vender cem reais em um dia!

No meio do ano, dei aulas particulares para uma carioca de nove anos que estava acompanhando os pais em viagem de trabalho. Ela estava perdendo aula e precisava de ajuda para estudar para as provas que faria quando chegasse ao Rio de Janeiro. A menina havia sofrido um trauma: o pai caíra de uma das janelas do prédio exatamente em cima dela! Desde então, ela começou a ter tiques, única seqüela que ficou do acidente. Foi uma experiência muito interessante, pois exercitei minha didática, fiz planejamentos, criei atividades e descobri que é necessário ter sensibilidade para trabalhar com crianças. Percebi, com este trabalho, que estava no caminho certo.

Em 2009 dei aulas particulares para uma mocinha nordestina que estava passando férias em Brasília e precisava estudar para as provas de recuperação. Ela só precisava de algumas aulas de Português. Sua dificuldade maior era na fala, por causa da síndrome de Moebius, que deixa os músculos da face sem movimentos. Apesar de não conseguir sorrir, a garota se demonstrou muito simpática e de bem com a vida. Após fazer a prova em Natal, ela me contou, por e-mail, que havia passado na prova. Fiquei muito feliz com a notícia e ganhei mais motivação para ensinar.

Meses depois uma amiga me ligou perguntando se eu tinha interesse em trabalhar com uma criança de dez anos, com diagnóstico de síndrome de Asperger. Gostei da proposta, pois era uma experiência nova e eu não seria estagiária da escola, mas autônoma. Aceitei e fiquei acompanhando este menino por quase dois anos. Ele era muito valente, meigo e carinhoso. De todas as experiências que tive, nenhuma foi tão completa quanto essa. Dentro da escola, tive a oportunidade de observar como as coisas funcionam. As professoras se comportavam naturalmente, pois não se intimidavam com minha presença. Assim, consegui captar muita coisa que, com meu olhar de estudante crítica, não era bem o que esperava de educação inclusiva. Mesmo com os problemas de inclusão que havia na escola, continuei auxiliando o garoto tanto na socialização quanto na sua alfabetização. Foi trabalhoso, mas muito gratificante.

Interrompi esse trabalho por causa de um impulso: precisava sair um pouco da escola para ter uma experiência nova. Fui trabalhar como vendedora de uma loja de chocolates no fim do ano. Senti na pele o quanto é duro o trabalho no comércio e passei a valorizar minha condição de estudante universitária. Voltei para a mesma escola em 2010, retomando meu trabalho com aquele garoto. Mas acredito não ter sido uma boa escolha, pois não estava 100% certa do que eu queria. Minha vontade era outra, pois meu sonho era fazer doces! Saí da escola finalmente em julho de 2010 e montei um ateliê de doces, onde criava receitas e recebia as pessoas para degustações. Descobri que, quando fazemos algo com paixão, nada mais importa: estava praticamente trabalhando de graça, ficava mais de dez horas por dia mexendo panelas e enrolando doces. Ao atender os clientes, fazia sempre o melhor. Infelizmente não tive dinheiro suficiente para dar continuidade e resolvi retomar minha profissão de professora. Fui selecionada por uma escola de atividades complementares para monitorar alunos de todas as idades, que faziam exercícios de raciocínio lógico, entre outros. A atividade principal dessa escola é o uso do ábaco – um instrumento de calcular muito eficiente que traz muitos benefícios para quem pratica. Comecei o ano de 2011 fazendo treinamento nessa empresa, mas na segunda semana percebi que não seria vantajoso para mim: teria que trabalhar o dia todo, além do sábado e ganharia muito pouco por isso. Gostei da proposta da escola, mas a verdade é que essa prática do ábaco é recomendada para no máximo duas horas por semana e, como monitora, eu teria que lidar com ele todos os dias. Optei por sair, pois não conseguiria conciliar este trabalho com o último semestre do curso.

No curso de Pedagogia, tive acesso a textos muito importantes para minha formação, apresentei trabalhos em várias matérias, exercitando a oralidade e trabalhando, aos poucos, a timidez. Muitas aulas no curso foram vivenciais, ou seja, momentos de aprender coletivamente, com atividades criativas bem diferentes do ensino tradicional. Curiosa, quis passar pelos outros cursos, fazendo matérias de Psicologia e Administração, cursos que me interessam. Acredito que todo estudante que faz isso derruba muitas barreiras e destrói pré-conceitos. A universidade é um espaço muito rico, que deve ser explorado ao máximo. Não me arrependo de ter passado seis anos no curso de graduação, pois sei o quanto foi intenso este momento. Não fiz um curso para obter apenas o diploma, mas para ter uma boa formação. Estudei com dedicação a maioria das disciplinas que cursei, lendo os textos e participando ativamente. Quando sentia que não estava envolvida, largava a disciplina e deixava para o semestre seguinte. Para mim, o que vale a pena é aprender de fato, e talvez a menção final não traduza aprendizagem, mas sim o enquadramento do aluno na disciplina.

O interesse pelo estudo de filosofia e infância surgiu no primeiro semestre do curso, quando fiz a disciplina “Investigação Filosófica na Educação”. A identificação com o tema surgiu instantaneamente, ao fazer um ensaio filosófico sobre o tema citado. Através das obras de Kohan, comecei a refletir sobre a relação existente entre filosofia e infância e gostei muito dessa perspectiva: a curiosidade da criança é o início de um filosofar. Lembro-me que, nesta época, minha irmã tinha três anos de idade e, com frequência, eu conversava com ela, descobrindo que a percepção da criança é realmente muito mais aguçada e que suas perguntas merecem atenção. Na disciplina “Filosofia da Educação” foi possível relembrar o quanto eu me interessava pela temática. Foi aí que resolvi fazer a monografia com esta abordagem, sendo incentivada pela professora Catia Devechi, que me orientou na produção do trabalho.

SEGUNDA PARTE

**ATIVIDADE DE PESQUISA**

## **Introdução**

O presente trabalho tem como problema a seguinte questão: qual a importância do filosofar na infância? O tema foi escolhido sob a compreensão de que a filosofia, como possibilidade de pensar e refletir sobre o mundo, apesar de toda a sua complexidade, também pode fazer parte das necessidades da infância. A partir desta perspectiva, os objetivos deste trabalho são averiguar as características da infância, refletir sobre a relação existente entre filosofia e infância, discutir sobre as implicações da Filosofia na prática pedagógica do educador e investigar a experiência da prática filosófica na escola.

Na obra “O Pequeno Príncipe” de Saint-Exupéry (1994), o narrador relata que, quando era criança, fez um desenho de uma jibóia digerindo um elefante. Porém, quando mostrava seu desenho para os adultos, eles diziam que era um chapéu. Então, ele passou a desenhar a jibóia aberta para que pudessem compreender melhor. Não adiantou, pois aconselharam-no a parar de desenhar para se dedicar à geografia, história, cálculo e gramática. Isto ilustra bem a questão da percepção infantil: o que para os adultos é superficial, para as crianças é essencial. Na verdade, a criança enxerga o lado sensível da vida; o adulto vê o lado prático. A questão é como o adulto lida com a forma que a criança enxerga o mundo.

O período da infância é aquele em que se está mais aberto à busca de coisas novas. Essa busca continua ao longo da vida: o adulto ainda se questiona sobre certas coisas, pois o mundo é um eterno mistério. Porém, em algum momento da vida, ele passa a calar essa curiosidade, surgindo em seu lugar a preocupação, que faz com que ele enxergue de um modo diferente de quando era criança. Alguns adultos acreditam que já sabem de tudo. Por este motivo, acreditam que devem dar lições às crianças, pois acham que elas nada sabem. Na realidade, a criança não só tem capacidade de compreender o mundo, como também o faz de modo diferente do adulto. Este, por ser mais velho e estar fisicamente mais privilegiado do que a criança, acaba tendo mais credibilidade e, não-raro, ignora o saber da criança, como se ela fosse uma tabula rasa.

Seria necessário fazer uma reflexão acerca da relação entre criança e adulto e entre aluno e professor. A palavra aluno já carrega em si um significado que desfavorece a posição da criança: sem luz. Ora, isso quer dizer que a criança não sabe de nada, que ela não brilha sozinha. Cabe ao professor iluminar sua mente com seu vasto conhecimento sobre o mundo. Na posição de mestres, os professores sentem-se no direito de ignorar, interromper, ocultar e até mesmo debochar das colocações de seus “alunos”. Deve-se refletir: até que ponto vai o direito de um adulto de interferir na liberdade de pensamento, no sentimento e na vontade de uma criança? Trazer para a educação a importância de se preservar o pensamento infantil pode ser uma das tarefas da filosofia. Matthew Lipman propôs o programa de Filosofia para Crianças, cujo objetivo é

iniciar as crianças na Filosofia, possibilitando-as seu alcance útil para um pensar mais reflexivo, atento e crítico que as habilite na discussão, na escolha e na tomada de suas próprias decisões, diferentemente do proporcionado pelo sistema de educação anteriormente citado (ELIAS, 2005, p. 63).

O pensamento infantil é reflexivo e criativo. Porém, aos poucos, a criança vai perdendo a curiosidade pelo mundo devido às barreiras – os meios de comunicação, as explicações dos adultos, as teorias, os costumes e crenças, entre outros – que são colocadas no seu processo de formação. Agregar filosofia à educação seria uma possível contribuição para a preservação e excitação do pensamento infantil, pois o professor tem um papel importante na formação da criança, conforme Cerizara (1990, p. 107, grifos nossos) aponta:

Ao considerar inadequada a maneira como as informações são transmitidas às crianças, Rousseau alerta os professores para a tendência “adultocêntrica” que tem caracterizado suas práticas pedagógicas. Ou seja, sempre centrados na *sua* forma de pensar e entender o mundo, os professores consideram a criança um ser *passivo*, simples receptáculo de informações transmitidas. O processo de aprendizagem não considera o aluno como um ser ativo e pensante, capaz de assimilar a realidade externa de acordo com suas estruturas mentais, mas *segundo o que o professor decidiu*. Além disso, essa conduta nega que assimilar o mundo seja transformá-lo, seja representá-lo de forma particular e própria.

Em concordância com esse pensamento, Rosseto (2009) questiona a abertura que os professores dão aos alunos. Ele critica a expressão “estar aberto ao diálogo” que alguns professores usam, mas não significa uma abertura satisfatória. Deixar que o aluno coloque seus questionamentos não é suficiente para uma prática dialógica.

O sistema educacional falsamente aberto à uma prática dialógica conduz o aluno à passividade do pensamento. Este sistema que tem por base um professor que passa aos alunos as perguntas do livro; e um aluno que tenta respondê-las com respostas copiadas dos próprios livros, desencadeia uma acomodação do raciocínio da criança. Por que isso acontece? Porque a curiosidade do aluno não está sendo aguçada, ele não é ajudado a expressá-la através da elaboração de perguntas. Assim, ele acaba contentando-se com as perguntas que os adultos fazem e com as respostas que os adultos dão (ROSSETO, 2009, p. 1-2).

É certo que o compromisso educativo e pedagógico do professor pode contribuir significativamente para uma formação menos automatizada da criança. Porém, seria necessário repensar a educação como uma aliada à infância, e não o seu meio para alcançar uma fase adulta bem sucedida. Para isso, a filosofia poderia se fazer presente na formação dos professores, de modo que estes se tornassem mais abertos para as crianças, acreditando que elas têm muito potencial e que as suas perguntas são realmente importantes.

Este trabalho possui quatro capítulos: o primeiro revela a trajetória histórica da infância, bem como suas necessidades. No capítulo seguinte, será abordada a importância da filosofia na prática pedagógica dos educadores das séries iniciais. A importância do filosofar na infância será tratada no capítulo três. O capítulo quatro aborda a metodologia utilizada na pesquisa de campo. Além disso, explica de que forma foram feitas as observações e a entrevista. Por fim, relata a análise dos dados produzidos na pesquisa, através de reflexões sobre a importância da filosofia na infância e suas implicações na prática do educador.

## Capítulo 1

### Compreensões da infância

Em seu estudo sobre a infância, Ariès (1981) faz uma descrição histórica de como viviam as crianças na sociedade medieval. Considerada um miniadulto, a criança logo se transformava em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude. Por isso, “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (ARIÈS, 1981, p. 10). Portanto, não havia preocupação em transmitir valores e conhecimentos, e a aprendizagem ocorria quando a criança ajudava o adulto a realizar as tarefas.

Apesar disso, nos primeiros anos de vida, havia a “paparicação”, um sentimento superficial que os adultos davam à criança. Esta era motivo de diversão para os adultos, como se fosse um bichinho de estimação. Quando uma criança morria, os pais não se abalavam muito, pois logo outra criança a substituiria. Não havia respeito pelas crianças, que eram frequentemente ridicularizadas (ARIÈS, 1981). É o que diz Fleury (*apud* ARIÈS, 1981, p. 161):

Quando os adultos fazem-nas cair numa armadilha, quando elas dizem uma bobagem ao tirar uma conclusão acertada de um princípio impertinente que lhes foi ensinado, os adultos dão gargalhadas de triunfo por havê-las enganado, beijam-nas e acariciam-nas como se elas tivessem dito algo correto. É como se as pobres crianças fossem feitas apenas para divertir os adultos, como cãezinhos ou macaquinhos.

A partir do século XVII, a criança passou a assumir um novo papel nas sociedades industriais: deixou de aprender por meio da experiência com adultos e a ser enclausurada em escolas, por motivo de muitas “reticências e retardamentos” (ARIÈS, 1981, p. 10). Isso ocorria com a cumplicidade sentimental das famílias, que passaram a ser um pouco mais afetivas em relação aos seus membros – relação que, antes, tinha apenas a função de preservar os bens e a honra. Com o advento da educação, as crianças passaram a ter mais habilidades

para entreter os adultos, que gostavam das exposições infantis. Portanto, a função da escola nada mais era do que adestrar as crianças para os adultos (ARIÈS, 1981). Segundo Queiroz (2010, p. 17):

Esse modo de tratar a infância, que permaneceu na Idade Média e, por conseguinte, na Modernidade, acabava por escravizar e adestrar a criança, impedindo-a de aprender, progressivamente, a pensar por conta própria, pois não lhe era permitido experimentar, vivenciar o que era característico à sua fase de desenvolvimento. Em última instância, isso significa impedi-la de se tornar autônoma, de se autodeterminar e, com isso, de se tornar cidadã.

A proteção que os pais dedicavam aos seus filhos não estava ligada às necessidades das crianças, mas à privação, que seria um modo de prepará-las para a vida adulta. Foi a partir dessa perspectiva que se pautou o método da educação tradicional, voltada para a formação de adultos. Relações verticais entre adulto e criança, reprodução de conhecimento e desvalorização das características da infância são resultados de uma infância vista a partir do adulto.

A partir das ideias de Rousseau iniciou-se a concepção de “infância como uma época especial de cada ser humano” (GHIRALDELLI, 1995, p. 15), surgindo a necessidade de preservá-la. Rousseau pensou em um modo de educar natural, que respeitasse as características naturais da infância, a qual “constitui-se como a fase das necessidades, na qual a criança precisa de ‘cuidados’ do adulto, não no sentido de ‘moldagem’, mas de facilitador de um desenvolvimento firme, que visa à construção da autonomia como capacidade de pensar por conta própria” (QUEIRÓZ, 2010, p. 7). Rousseau critica a educação vigente em seu tempo, que priorizava a disciplina e a memorização dos conteúdos, desconhecendo o mundo da criança. Em suas palavras:

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem (ROUSSEAU, 2004, p. 4).

Ele defendia uma educação destinada especialmente para a infância, pois somente assim seria possível formar homens bons e responsáveis, capazes de agir por si só. Sua crítica se voltava para a educação baseada no mundo adulto, que, para ele, não passava de adestramento. No trecho “sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender”,

ele demonstra que, naqueles tempos, dificilmente a criança era ouvida ou observada. Naquela época, Rousseau já possuía a ideia de que a educação para crianças deveria respeitar o seu desenvolvimento natural, isto é, não forçar a realização de atividades impróprias para sua faixa etária, nem ensinar-lhes conteúdos avançados demais para sua compreensão, pois até os doze anos de idade, segundo o autor, elas ainda não podem contar com a razão, apenas com a emoção e a intuição. Desse modo, Rousseau teve grande repercussão sobre a educação da infância.

Tanto os estudos sobre a infância quanto a importância dada a esta fase da vida são muito recentes. No entanto, o enfoque continua sendo o futuro das crianças, ou seja, a educação voltada para a preparação da vida adulta. Sobre o conceito contemporâneo de infância, Leal (2006, p. 173) dialoga com Lyotard (1989) sobre a questão do saber científico:

Neste aspecto, a infância é conhecida naquilo que o critério de verdade estabelecido pelo conjunto de enunciados que a linguagem científica exige a seu respeito. Porém, esta forma de legitimar alguns tipos de saberes acaba por excluir outros saberes que não são submetidos aos critérios de cientificidade que a modernidade trouxe consigo. Seja por não causar interesse junto à comunidade científica, seja por não se adequarem a este tipo de estabelecimento de verdades, o certo é que saberes subjacentes ao fazer, ao viver, ao escutar diários não são contemplados em nossos estudos sobre a infância.

Se a infância é a fase mais intensa da vida e justamente o período em que traços importantes da personalidade são definidos, dever-se-ia dar mais importância aos aspectos essenciais deste período, como, por exemplo, o brincar. Desse modo, seria possível compreender a infância sem ser uma criança? Se os adultos não sabem mais o que é ser criança, pois não se recordam e não investigam as crianças através delas mesmas – mas sim através do que falam sobre elas – como poderiam saber algo sobre a infância? Para alguns filósofos a infância é considerada a matéria prima das utopias, pois

ela é uma etapa da vida, a primeira, o começo que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. [...] Ela [a educação] se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobretudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser (KOHAN, 2004, p. 53).

Com essa lógica, de um tempo sucessivo, *chrónos*<sup>1</sup>, em que o tempo é passado, presente e futuro, a criança é apenas um começo. Em contraposição, existe outro tempo chamado pelos gregos de *aión*<sup>2</sup>, que marca o tempo da novidade, da intensidade do momento. Dessa perspectiva, a infância nada mais é do que um tempo *aiónico*. Isso faz sentido quando perguntamos a uma criança pequena o que ela fez ontem ou o que ela quer fazer nas férias. Geralmente, essa criança não se situa no *chrónos*, pois para ela pouco importa o passado ou o futuro: o que vale é a intensidade do que está sendo vivido, ou seja, sua infância. O adulto é quem tem a preocupação de educar a criança para o futuro.

Por uma questão, novamente, de *chrónos*, o adulto tem uma aparente vantagem sobre a criança: viveu mais. A experiência é o que difere um adulto de uma criança. Conforme Benjamin (1984, p. 23), a experiência é a máscara do adulto,

ela é inexpressiva, impenetrável, sempre igual. Esse adulto já experimentou tudo [...] Talvez ele tenha razão. O que podemos contestar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada. Mas vamos tentar agora tirar essa máscara. O que experimentou esse adulto? O que pretende provar-nos? Antes de tudo, um fato: também ele foi jovem, também ele desejou outrora o que agora queremos, também ele não acreditou em seus pais; mas a vida também lhe ensinou que eles tinham razão. E ele sorri com ares de superioridade, pois o mesmo acontecerá conosco.

Talvez, os adultos mascarados tenham sido crianças silenciadas. Reprimidas pelos adultos, não podiam contar-lhes suas novas experiências. Como o narrador da obra de Saint-Exupéry (1994, p. 19) que expressa sua frustração na fase adulta:

É triste esquecer um amigo. Nem todo o mundo tem amigo. Eu corro o risco de ficar como as pessoas grandes, que só se interessam por números. Foi por causa disso que comprei uma caixa de tintas e alguns lápis também. É duro pôr-se a desenhar na minha idade, quando nunca se fez outra tentativa além das jibóias fechadas e abertas dos longínquos seis anos! Experimentarei, é claro, fazer os retratos mais parecidos que puder. Mas não tenho muita esperança de conseguir. [...] Mas é preciso desculpar. Meu amigo nunca dava explicações. Julgava-me talvez semelhante a ele. Mas, infelizmente, não sei ver carneiro através de caixa. Sou um pouco como as pessoas grandes. Acho que envelheci.

Ele dizia que não tinha mais capacidade para desenhar, pois envelhecera. Deixou uma brilhante carreira de pintor para trás porque os adultos não compreendiam seus primeiros

<sup>1</sup> *Chrónos* é a continuidade de um tempo sucessivo, segundo Kohan (2004).

<sup>2</sup> *Aión* é a intensidade do tempo na vida humana (KOHAN, 2004).

desenhos, feitos aos seis anos de idade. Após conhecer o misterioso Pequeno Príncipe, que possuía a verdadeira essência da infância, ele se encorajou a retomar o seu antigo sonho de pintar, a fim de contar a incrível experiência que teve ao conhecê-lo. No trecho acima, ele demonstra sua frustração ao dizer que se acha velho demais para desenhar. Apesar de gostar muito, desde a infância, de criar desenhos, acabou seguindo outra carreira para ser aceito pelos adultos.

Talvez muitos artistas tenham sido desencorajados por adultos. Não só artistas, mas médicos, pilotos, cantores, artesãos, pedagogos... Geralmente, quando crianças e jovens tentam conversar com adultos sobre seus sonhos, estes logo vêm com suas explicações e contam suas experiências frustradas ao tentar realizar um sonho na juventude. É a partir dessas frustrações que, geralmente, os pais depositam suas esperanças nos filhos. Larrosa (1998, p. 233) falava sobre a vulnerabilidade do recém-nascido, que torna absoluto o poder dos pais sobre ele:

Podemos, sem nenhuma resistência, projetar nele nossos desejos, nossos projetos, nossas expectativas, nossas dúvidas e nossos fantasmas. Inclusive, sua fragilidade e suas necessidades abrem-se com absoluta transparência àquilo que nós podemos lhe oferecer, à medida de nossa generosidade. Podemos vesti-lo com nossas cores, rodeá-lo com nossas palavras, levá-lo ao lugar que para ele fizemos em nossa casa e mostrar-lhe como algo totalmente próximo e familiar, como algo que nos pertence. A criança expõe-se completamente ao nosso olhar, se oferece absolutamente às nossas mãos e se submete, sem resistência, para que a cubramos com nossas idéias, nossos sonhos e nossos delírios. Dir-se-ia que o recém-nascido não é outra coisa senão aquilo que nós colocamos nele.

Porém esse sentimento de poder se dissipa na medida em que a criança vai se mostrando um outro completamente diferente do planejado “porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos” (LARROSA, 1998, p. 234). É nesse momento que a infância torna-se um enigma para o adulto. Por mais que existam centenas de serviços e produtos destinados às crianças, não é possível desvendá-las facilmente. Percebe-se a simplicidade das crianças ao brincar: se não houvesse brinquedos, elas inventariam. Mesmo quando há, preferem usar tampas de painéis como se fossem volantes do que brincar com carros de controle remoto. “Infância é quando a criança é criança”, respondeu uma menina de oito anos. Uma frase tão simples nos faz pensar: será que toda criança é criança? Na Idade Média, a criança era um miniadulto; após a Revolução Industrial, mesmo com o surgimento de um novo sentimento pela infância, existia trabalho infantil; e hoje em dia, a criança tem

perdido sua simplicidade, pois existe um turbilhão de produtos e serviços prontos para crianças, além de dezenas de atividades que lhes são impostas. Isso seria infância? Sob a perspectiva dos adultos, a infância seria “algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher” (LARROSA, 1998, p. 230). Dessa forma, a infância é “algo” que o adulto domina, por sua vantagem física e intelectual. Conforme Larrosa (1998, p. 230, grifo nosso),

a infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes *mais ou menos* científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações *mais ou menos* tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições *mais ou menos* adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las.

O autor utiliza a expressão “mais ou menos” para deixar claro que a infância não poderia ser completamente captada por adultos. E talvez, por ser algo difícil de ser capturado, não passam de “seres selvagens, que não compreendem a nossa língua” (LARROSA, 1998, p. 230). Vemos nas crianças o mesmo sentimento de incompreensão: se elas falam errado, são ridicularizadas; se falam muito corretamente, são ridicularizadas também. É visto, ainda hoje, crianças servindo de entretenimento para adultos. Seu modo de falar, andar, brincar: tudo é visto como graça para os adultos. Ainda o sentimento de paparicação está presente: falas como “dê um beijo em mim ou eu não te dou o brinquedo” são comuns.

Para compreender a infância é preciso enxergar a criança como um outro e não como uma extensão dos adultos, é uma questão de alteridade: como sentir-se-ia aquela criança se eu desse risadas sobre seu jeito de falar? “É apenas uma criança”, diria um adulto despreocupado. “Vai parar de chorar assim que eu lhe der um doce”. Os sentimentos da infância são frequentemente desconsiderados e isso, aos poucos, vai desencorajando as crianças a serem crianças. E tornam-se, antes de acabar sua infância, miniadultos padronizados e sem voz. “Vamos deixar de criancice”, dizia um pai em tom de brincadeira para sua filha de nove anos. Talvez fosse o desejo de muitos adultos se as crianças deixassem de fazer tantas “criancices”: poderia ser mais fácil de lidar com uma fase tão intensa, a infância, que “é devir; sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca;

novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência” (KOHAN, 2003, p. 253).

Hoje podemos falar da infância compreendida como diversidade: já é sabido por pais, professores, psicólogos, pedagogos e outros profissionais que as crianças são diferentes entre si. Por isso, são oferecidos consultórios, escolas de reforço, clínicas de apoio e medicamentos, para tratar as “dificuldades de aprendizagem” das crianças. Sabe-se que essas dificuldades existem, mas tem-se utilizado os transtornos de aprendizagem para rotular as crianças. A diferença foi descoberta e junto com ela, a sua “cura”, pois é difícil lidar com a diversidade. Na verdade, aceitar a diferença implicaria em uma quebra de paradigma muito complexa na educação tradicional. Sobre a escola atual, Lauro (2009, p. 46) coloca: “A escola determina como a criança deve sentar, como deve se portar, o bom aluno é o aluno quieto, disciplinado, que responde às perguntas na hora certa, que faz as perguntas na hora exata, um sujeito ‘domesticado’, ‘enquadrado’ no formato ideal que a escola preza”. Talvez a escola estivesse contrariando a natureza das crianças, que é dinâmica, criativa e curiosa. Segundo Lauro (2009, p. 48),

infância são várias, varia de criança para criança. A infância no campo não é como na cidade, ela é mais curta. A da cidade pode ser desfrutada por mais tempo, já que não é preciso sair cedo de casa para ajudar o pai no trabalho. Assim como a da criança da favela não é igual à da criança do condomínio fechado. Elas não deixam de ser criança, mas viverão a infância de forma diferente. Uma poderá ser livre e trará o sustento da casa desde cedo; a outra não precisará trabalhar tão cedo e poderá ter uma infância mais longa, mas será privada da liberdade que a criança da favela desfruta.

Desse modo, estamos diante de duas infâncias: a de crianças ricas e a de crianças pobres. Ora, não poderia ser dito infância rica e infância pobre? Mas entraremos na questão da diferença entre o que é ser rico e o que é ser pobre: essa conceituação refere-se apenas a dinheiro? Na verdade, é difícil falar de infância hoje em dia sem tocar na questão socioeconômica. A autora deixa claro que as crianças “viverão a infância de forma diferente”, ou seja, nem melhor, nem pior. Isso porque, como já foi dito, a infância é subjetiva. Uma criança rica que possui um quarto repleto de brinquedos pode ser completamente infeliz, porque não vê o seu pai todos os dias; já uma criança pobre pode ser plenamente feliz por jogar bola com todos os amigos de sua rua diariamente, mesmo não tendo pai. Qual delas tem uma infância rica? Se fosse perguntado a uma criança moradora de rua se ela se considera rica, talvez ela dissesse que sim, pois seu pai possui muitas moedas em seu chapéu. Ou diria

que é rica porque tem todas as estrelas do Universo. E se fosse perguntado a uma criança que mora em uma mansão se ela se considera rica, talvez ela dissesse que não, pois não possui todos os brinquedos do mundo. Ou porque sua casa não é grande o suficiente para caber todos os seus brinquedos. O que se pretende com tais suposições é demonstrar quão complexo é lidar com a infância. Como poderia a escola querer enquadrar as crianças no mesmo padrão?

Portanto, não cabe neste trabalho definir a infância, pois seria uma contradição. Não se define infância sem ser uma criança. Apenas as crianças têm a capacidade de definir *a sua própria* infância, pois cada uma delas possui uma infância particular. Como dizia Lauro (2009, p. 51): “A única certeza que temos é que a infância ‘diz’ e nos diz muito; o trabalho que temos é somente o de ouvi-la, sentar às vezes no chão, agachar e se colocar na mesma altura dela, e apenas ouvir as longas e belas histórias que ela tem a nos contar”.

Deve-se *ouvir* a infância. Se as crianças fossem ouvidas sempre, muitas infâncias poderiam ser mais belas e preservadas. Talvez, pelas palavras de uma criança, este trabalho pudesse ser mais simples e profundo. Fiquemos com a frase da menina de oito anos “Infância é quando a criança é criança”. Para ela, isso basta: “aproveitar a primeira fase da vida”. Ela não deixa de pensar sobre o futuro, mas prefere imaginar e inventar inúmeras possibilidades de ser: bailarina, professora, artista plástica, cozinheira, veterinária, costureira... Enfim, por enquanto, ela gosta da multiplicidade de ser criança.

## Capítulo 2

### **A importância da filosofia na prática pedagógica do educador**

Este capítulo inicia-se com alguns conceitos fundamentais. Pode-se começar dizendo o que é filosofia. Mas seria tão simples assim definir o conceito de filosofia? Um dos pontos importantes da filosofia é o significado subjetivo. Segundo Kohan e Ribeiro (2007), para compreender o que é filosofia, é preciso, primeiramente, ter curiosidade. A palavra filosofia já traz consigo algo instigante. E a partir do momento em que se busca e se pensa o conceito de filosofia, é possível que já se esteja fazendo filosofia. Para Ghiraldelli (2006, p. 12),

é preciso ser perspicaz para entrar na filosofia, ser capaz de um bom tirocínio para suportar investigações não muito fáceis; mas ao mesmo tempo é necessário guardar uma boa dose de ingenuidade na alma, pois parte das perguntas da filosofia não é para os “sabidões”, é para aqueles que se deslumbram com o mundo.

Desse modo, não seria a filosofia outra forma de enxergar o mundo? A vontade (*philo*) incessante de buscar o saber (*sophia*), que não é absoluto. A filosofia não deixa, então, de ser um convite ao pensar, a arte de questionar. Talvez ela seja a ferramenta que leva as pessoas a pensarem sobre o mundo. Portanto, filosofar não é apenas perguntar, mas também pensar, refletir, argumentar, contestar. É fazer com que o outro se inquiete por coisas que parecem banais, mas que, pela lente da filosofia, tornam-se misteriosas.

As perguntas elaboradas pelas crianças podem parecer simples, mas na verdade são complexas de serem respondidas. Talvez fosse por isso que, na Grécia Antiga, as crianças eram respeitadas e até mais importantes do que os adultos. De acordo com Kohan (2008, p. 12), “existe uma tendência na filosofia e na cultura grega de considerar a infância como uma fase privilegiada da vida humana”. Pode ser que isso ocorra pelo fato da postura infantil ser parecida com a do famoso e sábio filósofo Sócrates, que dizia “Só sei que nada sei”. Essa

humildade em relação ao saber é importante para a filosofia, mas também é necessário que haja questionamentos. Conforme Ghiraldelli (2006, p. 13):

o filósofo é aquele que não se deixa levar facilmente pelo convite à passividade, por um enunciado do tipo “é assim mesmo”. O filósofo é aquele que ouve o “é assim mesmo” e, em seguida, já começa a pensar que talvez seja o caso de perguntar “deve ser assim mesmo?”.

Para a sociedade, os filósofos podem parecer pessoas esquisitas, pois se preocupam com o “é assim mesmo”, causando incômodo com seus questionamentos. As perguntas de filósofos ou até mesmo de crianças desestabilizam as verdades, porque não são perguntas simples, apesar de serem questionamentos de coisas aparentemente óbvias. Essas perguntas vêm de uma sede de transformação, que parte de dentro da própria pessoa. Segundo Kohan e Ribeiro (2007, p. 11),

as perguntas da filosofia abrem os diversos sentidos da crítica. Elas permitem reconhecer limites, explorar coisas que são apresentadas como óbvias, naturais, normais. Elas também levam a pôr em questão valores, conhecimentos, instituições. Elas colocam uma dúvida no que não é dito, mas está pressuposto no que é dito, naquilo que o dito não mostra, mas implicitamente afirma. Elas afirmam o caráter ilimitado do pensar humano. Em filosofia não podemos permitir que o pensamento tenha limites. As perguntas da filosofia são precisamente a procura de quebrar os limites do pensamento, os seus pontos fixos, seus buracos negros, aquilo que, aparentemente não pode ou não deve ser pensado.

Porém, perguntar para si não basta. O importante, em filosofia, é perguntar para a sociedade, é desestabilizar alguém. Para tanto, faz-se necessário criar espaços para diálogos. Mas como criar diálogo se “a filosofia é a sede do desacordo”? Com tantos questionamentos sobre a vida, é inevitável que venha à tona as ideias, experiências e crenças de cada indivíduo, gerando justamente um desacordo. É exatamente nesse desacordo que se inicia o diálogo filosófico.

Tem se falado sobre diálogo em educação: que os professores estão mais abertos e que as opiniões dos alunos estão sendo levadas em consideração. Mas o que se vê, na verdade, é uma homogeneidade do pensamento. Os diálogos tornaram-se parte da rotina escolar não para gerar o desconforto que a filosofia gera, mas para criar um consenso na sala de aula. Sobre esse tipo de diálogo, Kohan e Ribeiro (2007, p. 13) alertam que

trata-se de uma ilusão perigosa e conservadora porque legitima consensos produzidos em condições desiguais, aqueles emanados pelos melhor situados nas relações econômicas, culturais e políticas dominantes em nossa sociedade. São consensos que procuram globalizar no sentido de unificar, padronizar, homogeneizar. É o tipo de consenso que procura que todos pensemos da mesma forma, que em todas as escolas se ensine e se aprenda o mesmo.

Tal percepção permite afirmar que, para ocorrer um diálogo filosófico em sala de aula, não basta o professor estar aberto ao diálogo. Para Rosseto (2009, p. 1), “a expressão ‘estar aberto ao diálogo’ dá um sentido de passividade, ou seja, se o aluno falar, tudo bem, caso contrário, continuo com minha aula, com meu conteúdo. Por isso, nota-se que não basta dar abertura, é necessário conduzir os alunos a questionarem e opinarem”.

Além disso, o diálogo não se traduz em ter uma conversa descontraída com os alunos. Deve-se fazer perguntas que gerem inquietação, desacordo e, a partir daí, inicia-se o diálogo filosófico. Mas para que haja um bom diálogo filosófico, é importante que o próprio educador tenha uma postura crítica. Se o educador não busca melhorar cada vez mais sua prática pedagógica, talvez ele não tenha condições de proporcionar boas discussões filosóficas em sala de aula, pois é necessário que haja admiração, espírito crítico e vontade de mudança. Além disso, é preciso dar abertura e, principalmente, saber incentivar os alunos a formar opiniões e questionar.

É possível observar que os professores estão cansados e que eles nem mesmo percebem que suas palavras têm o poder de desencorajar seus alunos a falar o que pensam e o que sentem. Na prática docente, pode-se identificar atitudes como: cortar a fala, corrigir erros gramaticais, fingir que não ouviu, que, de um modo geral, acabam sendo prejudiciais para as crianças, seja no âmbito da aprendizagem ou do desenvolvimento. Esta postura é tão corriqueira que já faz parte do processo educativo. Talvez estes professores ainda estejam presos na crença de “que a tarefa principal de um professor é transmitir os conhecimentos de forma ordenada, do mais simples ao mais complexo, de modo tal que conduzam o aluno, *sem desvios*, em direção ao seu próprio saber” (KOHAN, 2002, p. 179). Ou seja, o saber do aluno é desconsiderado e o conteúdo é essencial para que se aprenda, tornando-se o foco do processo de ensino-aprendizagem.

A filosofia pode contribuir para que o professor questione a sua prática pedagógica: “Será que esse modo de ensinar está realmente contribuindo para o desenvolvimento das

crianças?” Defensores de uma prática verdadeiramente dialógica em sala de aula, Kohan e Ribeiro (2007, p. 12) definem o diálogo como

a possibilidade de aceitar, de verdade, o outro, o diferente, seja ele aluno, professor, administrador, orientador, mãe, amigo. Também queremos dizer com diálogo, a rejeição a qualquer forma de exclusão, esteja ela motivada em questões de classe, gênero, raça ou qualquer outra. Aceitar o outro significa reconhecê-lo como outro, conviver com essa diferença, não pretender eliminar a diferença para impor a própria identidade. O outro não é alguém que, mediando o diálogo, será como eu. O outro é aquele com quem, através do diálogo, podemos compartilhar um mundo mais diversificado, com mais diferenças.

Desse modo, a base do diálogo é a própria diferença. É essencial para todo professor reconhecer que seus alunos são diferentes não só fisicamente, mas em muitos outros aspectos e, principalmente, que ele tenha consciência de que a forma como seus alunos pensam pode ser diferente do seu modo de pensar. É possível que o professor tenha mais anos de vida, mais experiência e mais conhecimento do que seus alunos, mas isso não significa, de modo algum, que ele seja mais esperto que aqueles. Paulo Freire (1998, p. 66) problematiza a questão do respeito ao educando como uma questão ética:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima [...] transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Para o autor, tanto reprimir quanto deixar sem limites são atitudes que não favorecem o bom desenvolvimento dos alunos, sejam eles crianças ou adultos. Uma pedagogia baseada na ética deve primar pelo equilíbrio da relação entre professor-aluno: não deve haver nem autoritarismo nem libertinagem. Essa tarefa parece difícil para o professor, que teve sua formação ao longo da vida na lógica da “educação bancária” (FREIRE, 1987), a qual os conhecimentos são depositados nos alunos, seres sem luz, que dependem do professor para adquirir algum conhecimento e “ser alguém na vida”. Quebrar o paradigma clássico da relação professor-aluno é uma das reflexões dos filósofos, que não se cansam de fazer perguntas, tais como “para quê educar?”, “para quê aprender?” e “para quê tornar-se inteligente?” (DALBOSCO, 2009, p. 15).

Da mesma forma que a relação professor-aluno deveria ser despolarizada, pois já sabe-se que ambos são “mutuamente capazes de ensinar e aprender” (DALBOSCO 2009, p. 8), a relação entre a filosofia e a educação deveria se estreitar. Segundo o autor, a crescente especialização da filosofia e a transformação empírica da pedagogia resultaram em um dos principais obstáculos para o diálogo produtivo entre essas duas áreas. Historicamente, a pedagogia tomou forma do mercado capitalista, distanciando-se da constituição de uma “sociedade livre”, idealizada por muitos filósofos, cuja contribuição da educação seria essencial. Além disso, o

fazer filosófico centrado na análise de textos clássicos deparou-se desde o início com o problema de como articular a história da filosofia com o pensar filosófico, de como ir à história da filosofia mantendo o vínculo com a contemporaneidade e, por fim, de como manter o diálogo com outras áreas do conhecimento, exercendo a interdisciplinaridade. (DALBOSCO, 2009 p. 5)

Essa dificuldade em articular a filosofia com questões contemporâneas demonstra que o pensar filosófico é mais do que saber a história da filosofia, conhecer o pensamento de grandes filósofos e fazer perguntas difíceis. A filosofia tem sua utilidade na medida em que consegue perguntar sobre o banal, desbanalizando-o. Outro problema de articulação entre filosofia e educação reside no fato de a última buscar por soluções imediatas, sem preocupar-se com a raiz dos problemas educacionais. Tentar descobrir as causas dos problemas é uma das tarefas da filosofia.

Desse modo, seria importante que os professores se apropriassem da filosofia para tornar a sua prática mais questionadora, refletindo, avaliando, reformulando e, claro, articulando suas ideias com outros educadores, com o intuito de mudar e renovar constantemente as relações de aprendizagem. Sabe-se que não é fácil para muitos professores se ocupar das questões referentes à sua prática e ao sistema educacional como um todo. Levando em consideração a lógica do mundo globalizado, onde predomina-se uma “sociedade pragmática, consumista e tecnocrata” que “criou a escola tecnicista e autoritária” (NUNES, 2002, p. 439), é compreensível que os professores não tenham mesmo preocupação em mudar a realidade da educação brasileira. Cada vez mais, eles estão iludidos pelos incentivos midiáticos que acabam evidenciando a lógica capitalista. Além disso, muitos estão insatisfeitos com seus salários, as condições de trabalho, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a longa jornada de trabalho, os conteúdos defasados, o desprestígio da profissão, a

desvalorização do seu trabalho. Conseqüentemente, eles ficam sem energia para refletir sobre uma educação melhor, pois o que querem é descanso. Muitas vezes, estão dispostos sim, a melhorar suas práticas, a buscar soluções mais profundas para os problemas de seus alunos, mas desanimam com os inúmeros obstáculos que surgem. Segundo Jaspers (1971, p. 138), existe um movimento de antifilosofia que pretende anestésiar mesmo a sociedade. Dizia ele:

Melhor é não pensar filosoficamente. Muitos políticos vêm facilitado seu nefasto trabalho pela ausência da filosofia. Massas e funcionários são mais fáceis de manipular quando não pensam, mas tão-somente usam de uma consciência de rebanho. É preciso que os homens não se tornem sensatos. Mais vale, portanto, que a filosofia seja vista como algo entediante.

Ou seja, negar a importância da filosofia e tratá-la como algo sem utilidade para a sociedade atual é uma das preocupações dos políticos. Deixar os professores cansados está dentro da lógica capitalista. Professores cansados não têm tempo de pensar em melhorar suas práticas, portanto, oferecem um ensino pobre aos alunos que, na maioria das vezes, saem da escola sem capacidade para pensar, questionar e discutir a sociedade vigente. Enquanto isso, tudo permanece estável, sem confronto, sem mudança.

É provável que muitos professores não compreendam ainda de que forma a filosofia poderia contribuir para melhorar as questões da educação brasileira. Para esclarecer essa questão, Kohan e Ribeiro (2007, p. 21) apontam a filosofia como

uma possibilidade de nossa práxis que, baseada numa experiência do pensar que reconheça as diversas dimensões consideradas, esteja comprometida com transformar o mundo existente, bem como, em problematizar os princípios e fins que movem as práticas, saberes e valores dominantes em nossas escolas.

Este conceito de filosofia é diferente da concepção metafísica de filosofia “considerada um tipo de conhecimento superior em relação aos demais conhecimentos, sendo o filósofo aquele que possui, de certa forma, um acesso privilegiado à verdade” (DALBOSCO, 2003, p. 37). Para ser útil à sociedade e, principalmente à educação, a filosofia se colocaria em pé de igualdade com as outras áreas do saber, funcionando com uma mediadora, que clarifica os problemas e propõe alternativas a serem discutidas.

A filosofia não diria aos professores o que fazer, mas os faria pensar nos problemas, buscar suas causas, questionar a educação vigente, ou seja, faria com que eles pudessem

filosofar a respeito da educação. Dessa forma, não só os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos seriam debatidos, mas também os problemas em relação aos profissionais de educação. Discursos como o da professora Amanda Gurgel<sup>3</sup>, proferido durante a Audiência Pública<sup>4</sup> sobre o cenário atual da educação no Rio Grande do Norte, desestabilizam a sociedade mostrando o que causa desconforto. A postura questionadora de muitos cidadãos já rendeu boas mudanças em nossa sociedade. No Brasil, muitas revoluções históricas ocorreram, resultando em conflitos, mas também em conquistas como, por exemplo, a autonomia política dos estados.

Percebe-se, assim, que a filosofia pode ter sua importância na construção de uma sociedade melhor. Essa filosofia não se preocupa em reproduzir conhecimento e em passar conteúdo. Trata-se de uma “pedra que insiste em ficar no sapato”. Ela incomoda o indivíduo, atrapalha o seu caminhar, faz com que ele pare. É nessa parada que ele começa a pensar no que o está importunando. Se outras pessoas estão caminhando com ele, estas também param e compartilham da mesma experiência de tentar descobrir o que o fez parar. Tem-se então o início de um filosofar.

O ato de filosofar pode contribuir para a transformação da prática dos professores em uma docência que respeite mais o tempo e a capacidade de pensar de cada aluno. Como resposta a essa necessidade de respeito ao filosofar das crianças, foi criado o Programa de Filosofia para Crianças. Este Programa, idealizado por Matthew Lipman, tem como objetivo central levar filosofia às crianças. Segundo Castro (2007, p. 7), “a Filosofia para Crianças visa proporcionar aos alunos, desde a educação infantil até o ensino médio, uma reflexão sobre temas filosóficos que estejam vinculados a seu cotidiano”. Através desta prática, acredita-se que seja possível exercitar o pensamento filosófico dentro da escola: questionando muitos aspectos e acontecimentos do ambiente escolar e sobre a vida das crianças e adolescentes. Segundo Kohan (2008, p. 29), “Lipman tem proposto a criação da ‘comunidade de investigação’ como ‘novo paradigma’ em educação: as aulas deveriam deixar de ser aquilo que são para converter-se em comunidades de investigação filosófica”. No Brasil, este programa foi disseminado principalmente pelo professor Walter Omar Kohan, por meio da coleção “Filosofia na Escola”. Esta prática, cada vez mais difundida pelo país, tem causado questões polêmicas. Críticas como as do filósofo Paulo Ghiraldelli Jr. fundamentam-se na

---

<sup>3</sup> Depoimento da professora Amanda Gurgel. Disponível em:  
<<http://www.youtube.com/watch?v=yFkt0O7lceA>>. Acesso em: 01 jul. 2011.

<sup>4</sup> Realizada no dia 10 de maio de 2011.

ideia de que, para se fazer filosofia, deve-se conhecer bem a filosofia, ou seja, ser um filósofo. Em um de seus textos, ele critica fortemente a prática de Filosofia com Crianças, dizendo que filosofia definitivamente não é coisa para crianças. O autor tenta convencer o leitor de que as crianças devem ser preservadas da filosofia, tanto quanto de drogas, pornografia e violência (GHIRALDELLI, 2001). Anos depois, tece novas críticas, desta vez mais consolidadas em argumentos plausíveis:

A filosofia é uma atividade que, não raro, nos leva a fazer perguntas que são parecidas com as “perguntas das crianças”, mas disso não se deve concluir que a filosofia é algo *para as* crianças. Quem não é bobo sabe bem que criança não entende coisa alguma de filosofia. Todavia, há algumas coisas na filosofia que deveriam nutrir uma pedagogia mais bem articulada e inteligente do que as que temos ao redor de nós, vigentes em escolas estatais e particulares. O filósofo pode auxiliar o pedagogo e o professor nisso. E talvez, com alguma sorte, o filósofo até possa lidar, ele próprio, com as crianças. (GHIRALDELLI, 2008, p. 1)

Ele deixa bem claro que a filosofia não é algo que está ao alcance das crianças, porém destaca que a filosofia pode ser uma boa ferramenta para a pedagogia. Cabe aqui discordar do autor quando este afirma que a filosofia não é coisa para crianças, pois acredita-se que a filosofia é algo que está sim ao alcance de todos, inclusive das crianças. Não seria a mesma filosofia praticada pelos filósofos, pois estes indiscutivelmente dão conta de todo o histórico da filosofia. Porém, na infância é possível que haja um filosofar. Em relação à filosofia como ferramenta para o professor, esta proposta está de acordo com o que tem sido discutido neste capítulo. O autor coloca que, se fosse professor, trabalharia inicialmente as outras disciplinas e “faria a filosofia presente em cada uma desses conteúdos” (GHIRALDELLI, 2008, p. 2). Talvez ele queira dizer que, desse modo, ele poderia se utilizar da filosofia na sua prática, incentivando os alunos a pensar por si só, independente da matéria ou assunto abordado.

É pertinente chamar atenção para o fato de não haver formação adequada para os professores que levam a filosofia para a sala de aula. Acredita-se que para transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação, seja necessário mais do que algumas leituras sobre o tema. Deve-se ter uma formação mais profunda, de modo que haja uma mudança de pensamento e de postura dos professores. Talvez seja por isso que Ghiraldelli tenha colocado que o filósofo desempenharia bem o papel de professor: ele tem uma percepção mais ampla a respeito do mundo.

Sua crítica, na verdade, se volta para a aplicação da Filosofia para Crianças no Brasil, argumentando que é uma espécie de “tapa-buracos” em relação aos problemas da educação. Contudo, o autor acaba se conformando com a disseminação desta prática, sugerindo, inclusive, alguns exemplos de como trabalhar filosofia em sala de aula. Porém, deixa claro que o professor deve ter domínio sobre o que é filosofia e conhecer a história da filosofia. Caso contrário, ele teria dificuldades em trabalhar com as crianças. Ele aponta também o problema de se fazer algo denominado “filosofia para crianças”: futuramente seria feito o programa de “filosofia para jovens”, o que implicaria em ensino da história da filosofia e inevitavelmente, surgiria um desconforto, pois os alunos reclamariam do professor que “viesse a entupi-los com história da filosofia sem deixá-los filosofar” (GHIRALDELLI, 2008, p. 3). Talvez o que incomode de verdade o autor seja o fato de o programa facilitar o acesso à filosofia para as crianças, descaracterizando a própria filosofia, que tem como pressuposto o mistério. Sem mistério, não há a necessidade de busca. Se o tesouro está à mostra, não vale a pena buscá-lo.

A inserção da filosofia na escola é interessante ao passo que demonstra a necessidade de uma mudança nas formas de lidar com o pensamento infantil. Porém, são muitas as dificuldades encontradas, a começar pela forma de pensar dos professores, que foram educados no modelo tradicional. Como já foi dito, a educação tecnicista, que visa alcançar resultados, não se preocupa com a necessidade das crianças de exercitar o pensamento. Dessa forma, a transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação filosófica implicaria em uma quebra de paradigma na escola. Aceitar que a filosofia pode ser útil à educação de crianças e adolescentes ainda é difícil para os educadores, tendo em vista que muitos não conseguem compreender o conceito de filosofia e nem a sua utilidade. Na verdade, essa falta de compreensão não é responsabilidade dos professores, mas da formação que foi dada a eles. Além disso, com o advento da ciência e da tecnologia, o desejo de saber foi se apagando. Tantas explicações dadas e teorias comprovadas contribuíram para que a admiração pelo mundo fosse se esgotando e, com ela, a própria filosofia. É o que diz Rubin (2002, p. 626): “De um século a esta parte, foi acontecendo o que os críticos da civilização chamaram de *‘desencanto do mundo’*. O mundo perdeu para nós o encanto. As ciências e a tecnologia o teriam apagado em nós. Perda irreparável que clama com urgência por recuperação”.

Para o autor, foram alguns filósofos os responsáveis por desencantar o mundo. Ele diz que a filosofia tornou-se apenas “o estudo das ideias, no domínio da lógica, e o estudo da linguagem, no domínio da palavra” (RUBIN, 2002, p. 627). Ou seja, perdeu-se a essência da filosofia, que é o filosofar. Porém, é possível que esta dimensão da filosofia seja recuperada com boas doses de representação de uma filosofia simples. Não simples, de simplificada, mas simples de simplicidade. Se a filosofia é o meio de admirar o mundo, de questionar dogmas e quebrar paradigmas, ela é parte do ser humano, que já nasce com essa “predisposição”.

## Capítulo 3

### **O filosofar na infância**

Muitas pessoas não conseguem perceber a relação existente entre filosofia e infância. Talvez fosse porque nem filosofia nem infância são fáceis de compreender. Foi verificado no primeiro capítulo que a infância vem sendo estudada, mas que dificilmente compreende-se a essência do que é ser criança. Em relação à filosofia, sabe-se que ela é complexa porque é a fonte do pensar, que gera desconforto e desacordo. A seguir, serão demonstradas algumas semelhanças entre ser criança e filosofar.

Durante a infância, é possível admirar o mundo, vê-lo com curiosidade. Para um bebê, tudo é novidade, mas pelo fato de ele não saber falar, não tem como expressar sua admiração. À medida que vai dominando a linguagem, a criança começa a questionar e a expressar a sua curiosidade. Essa capacidade das crianças de se admirar com coisas que os adultos não mais se inquietam é a predisposição à filosofia que as crianças têm. O bom filósofo é curioso, questiona elementos básicos da vida e põe-se a pensar sobre ele. As crianças também! A diferença é que o filósofo persiste em pensar e a questionar, mesmo após repreensões. Já as crianças perdem a vontade de questionar em decorrência das respostas e críticas dos adultos. A postura dos filósofos e das crianças pode ser bem ilustrada com o trecho a seguir, de Gaarder (2004, p.31):

Um coelho branco é tirado de dentro de uma cartola. E porque se trata de um coelho muito grande, este truque leva bilhões de anos para acontecer. Todas as crianças nascem bem na ponta dos finos pêlos do coelho. Por isso elas conseguem se encantar com a impossibilidade do número de mágica a que assistem. Mas conforme vão envelhecendo, elas vão se arrastando cada vez mais para o interior da pelagem do coelho. E ficam por lá. Lá embaixo é tão confortável que elas não ousam mais subir até a ponta dos finos pêlos, lá em cima. Só os filósofos têm ousadia para se lançar nesta jornada rumo aos limites da linguagem e da existência. Alguns deles não chegam a concluí-la, mas outros se agarram com força aos pêlos do coelho e berram para as pessoas que estão lá embaixo, no conforto da pelagem, enchendo a barriga de comida e bebida [...]. Mas nenhuma das pessoas lá de baixo se interessa pela gritaria dos filósofos. [...]. E continuam a conversar: será que você poderia me passar a manteiga? Qual a cotação das ações de hoje? Qual o preço do tomate? Você ouviu dizer que a Lady Di está grávida de novo?

O autor mostra que o desencanto é um processo natural, mas que algumas pessoas resistem e continuam a admirar o mundo. Ocorre que muitos adultos desencantados acreditam que as perguntas infantis não fazem o menor sentido, são apenas bobagens que as crianças dizem. Então cortam suas falas antes mesmo que elas pudessem se dar conta do que estavam dizendo. Assim, as crianças crescem e acostumam-se com a vida como ela é. Talvez seja possível para educadores e filósofos evitar que as crianças percam o encanto pelo mundo. A proposta seria incentivá-las a filosofar. Conforme Kohan e Ribeiro (2007, p. 8),

a filosofia é uma experiência de pensamento, é uma viagem que se faz com o pensar, é um trasladar-se sem mover-se do lugar. Mas, nem toda viagem com o pensar constitui uma experiência. Para que seja uma experiência, ela deve ser intransferível, intersubjetiva, irrepitível, única.

Ou seja, o filosofar diz respeito à experiência de pensar de cada um, todavia é uma experiência que se faz com o pensamento filosófico<sup>5</sup>, e não com qualquer pensamento. As crianças podem não ter muitas experiências, mas as poucas que têm são fantásticas. Esta é uma das dimensões do filosofar: as experiências vividas. Além desta, outras como as perguntas, o diálogo, a retomada histórica, a resistência e a criatividade são as dimensões propostas por Kohan e Ribeiro (2007) para o pensamento filosófico. Outras dimensões como o viver, o escutar e o prazer são colocadas por Sardi (2002). No decorrer deste capítulo, serão colocadas algumas das dimensões que se aplicam ao filosofar na infância.

---

<sup>5</sup> O pensamento filosófico é responsável pelos “porquês”, ou seja, pensar filoficamente significa questionar sobre coisas que geralmente são consideradas sem importância.

Junto com a experiência, faz-se necessário a curiosidade. Não basta ter história para contar, é preciso querer ouvir o que os outros têm a dizer. Segundo Kohan e Ribeiro (2007, p. 29), “o perguntar filosófico exige uma atitude inconforme perante qualquer resposta que pretenda acalmar a pergunta”. O questionamento filosófico é inquieto. Pergunta-se para aguçar a curiosidade e incentivar o senso crítico. Sobre o ato de perguntar, é interessante expor uma passagem da obra de Saint-Exupéry (1994, p. 17-18), que demonstra a indignação do Pequeno Príncipe sobre as perguntas dos adultos:

As pessoas grandes adoram os números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, elas jamais se informam do essencial. Não perguntam nunca: “Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que prefere? Será que ele coleciona borboletas?” Mas perguntam: “Qual é a sua idade? Quantos irmãos tem ele? Quanto pesa? Quanto ganha seu pai?” Somente então é que elas julgam conhecê-lo.

As perguntas dos adultos não-filósofos exigem respostas, de preferência, objetivas, pois a subjetividade dá trabalho na sociedade contemporânea. Talvez seja por isso que o homem atual<sup>6</sup> não dê muita importância para a filosofia. Só o fato de parar para pensar já incomoda os indivíduos, que estão acostumadas a fazer tudo maquinalmente. Esse modo de viver é resultado da lógica mercantilista que estimula cada vez mais o consumo exagerado, a competição, a busca por lucros e a conquista de *status*. Dessa forma, o homem contemporâneo perde a capacidade de pensar criativa e criticamente, pois abdica de boa parte seu tempo livre, por exemplo, em função de recompensas materiais, causando uma estafa física e mental. Há um trecho na obra “O menino do dedo verde”, que fala sobre a atitude dos adultos perante novidades:

As pessoas grandes têm a mania de querer, a qualquer preço, explicar o inexplicável. Ficam irritadas com tudo que as surpreendem. E, logo que acontece no mundo algo de novo, obstinam-se em querer provar que essa coisa nova se parece com outra que já conheciam há muito tempo (DRUON, 1997, p. 59).

Talvez isso aconteça porque o que foge à rotina dos adultos os faz pararem. E, como dizia o ditado popular “tempo é dinheiro”, eles não podem parar. Pensar sobre o mundo desestabiliza, admirar a novidade incomoda, buscar as verdades é conflitante. Corazza e Tadeu (2003, p. 9) fazem um jogo interessante com as palavras:

---

<sup>6</sup> O homem contemporâneo está sendo retratado de um modo geral. Sabe-se que, atualmente, existem muitos filósofos, porém, parece que estes continuam sendo minoria na sociedade.

Dispersar. Disseminar. Proliferar. Multiplicar. Descentrar. Desestruturar. Desconstruir. O significado. O sentido. O texto. O desejo. O sujeito. A subjetividade. O saber. A cultura. A transmissão. O diálogo. A comunicação. O currículo. A pedagogia. Interromper. O Uno. A identidade. O todo. A totalidade. A plenitude. A completude. O íntegro. A dialética. A negação. A razão. A verdade. O progresso. A evolução. A origem. A teleologia. O sujeito.

O fragmento acima ilustra bem a ocorrência do pensamento filosófico, que é dinâmico e possibilita que o sujeito construa e desconstrua, afirme e depois negue, concorde e discorde. O texto faz com que o leitor procure pensar no que está sendo colocado. Os autores fazem afirmações provocantes: “O sujeito não existe.” (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 11); “Privilegiar a multiplicidade em vez da diversidade”; “Renunciar às ideias de libertação emancipação, e autonomia” (CORAZZA e SILVA, 2003, p. 13). Isto faz com que o leitor possa discordar de suas opiniões e pensar sobre o assunto a fim de formar seus próprios conceitos. O intuito dos autores não é formar uma unidade, ou seja, não é causar consenso em relação às suas ideias, e, principalmente, não é ditar verdade alguma. Parece que o seu intuito é fazer com que o leitor exercite a filosofia.

As crianças questionam o mundo à sua volta, pois, para elas, nada é estático. A infância é a fase de se admirar e questionar, conforme demonstra a letra abaixo, composta por Paula Toller (1998):

Por que você é Flamengo/ E meu pai Botafogo / O que significa/ “Impávido Colosso”? / Por que os ossos doem/ Enquanto a gente dorme / Por que os dentes caem / Por onde os filhos saem / Por que os dedos murcham / Quando estou no banho / Por que as ruas enchem / Quando está chovendo / Quanto é mil trilhões / Vezes infinito / Quem é Jesus Cristo / Onde estão meu primos / [...] Por que o fogo queima / Por que a lua é branca / Por que a Terra roda / Por que deitar agora / Por que as cobras matam / Por que o vidro embaça / Por que você se pinta / Por que o tempo passa / Por que que a gente espirra / Por que as unhas crescem / Por que o sangue corre / Por que que a gente morre / Do que é feita a nuvem / Do que é feita a neve / Como é que se escreve / Reveillon [...]

O nome da letra é “Oito anos” e foi dedicada a uma criança. A letra retrata a capacidade de observação que as crianças têm em relação ao mundo. Também mostra o quanto podem ter fundamento as perguntas infantis. Se incentivadas, podem dar início a um bom diálogo filosófico. Já abordado neste trabalho, o diálogo constitui o espaço para que os questionamentos sejam colocados. Segundo Lipman (1995, p. 36), “o autêntico diálogo ocorre somente quando cada um dos participantes tem em mente o outro, ou outros, em sua

existência presente e específica e volta-se para estes com a intenção de estabelecer uma relação mútua, estimulante ente si e eles”. Isto quer dizer que, para se estabelecer o diálogo, é necessário ouvir o outro. Nem sempre as crianças encontram ouvintes para os seus “porquês”, acabando em monólogos filosóficos. É o que mostra a tirinha abaixo:

#### Tira 1 – Mafalda



Fonte: (QUINO, s.d.)

A menina Mafalda é um bom exemplo de criança filósofa, pois é muito questionadora e gosta de instigar as pessoas. Observa-se que o pai foi surpreendido com a atitude da filha, que pegou a pasta de dente fingindo ser um microfone e solicitou que ele expressasse sua opinião sobre a situação nacional. A expressão facial do pai de Mafalda demonstra que ele não estava preparado para aquilo e que, além disso, ele talvez ele não tivesse opinião formada sobre a situação nacional: estava ocupado demais para pensar nisso. O fato é que, sem respostas, as crianças acabam ficando cansadas de não obter estímulos para suas inquietações.

O silêncio do pai de Mafalda é a postura dos adultos em relação aos questionamentos das crianças. Acontece que, quando os adultos indagam, exigem respostas e quando falam, obrigam as crianças a escutá-los. Rubem Alves (s.d.) coloca sua indignação diante da postura dos professores das escolas tradicionais: “O professor se apossando do ouvido do aluno (pois não é essa a sua missão?), penetrando-o com a sua fala fálica e estuprando-o com a força da autoridade e a ameaça de castigos, sem se dar conta de que no ouvido silencioso do aluno há uma melodia que se toca”.

Se escutar o professor fosse tão importante para a aprendizagem das crianças, talvez não existissem tantas crianças com dificuldades para compreender os conteúdos. Em outro texto, Alves (s.d.) fala sobre essa questão:

Eu sempre me preocupei muito com aquilo que as escolas fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores. Os professores que fizeram as perguntas já foram crianças; quando crianças, suas perguntas eram outras, seu mundo era outro... Foi a instituição “escola” que lhes ensinou a maneira certa de beber água: cada um no seu ribeirão... Mas as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas. E, se forem mudadas, os professores aprenderão o prazer de beber de águas de outros ribeirões e voltarão a fazer as perguntas que faziam quando eram crianças.

A observação que o autor faz é que os professores costumam fazer perguntas referentes às suas disciplinas, aos conteúdos que ministram. Já as crianças conseguem fazer perguntas bem mais inteligentes. O “ribeirão” que Alves se refere são os conteúdos, as disciplinas. Ele propõe que os professores tenham interesse em conhecer outros assuntos, que voltem a ter a curiosidade que tinham na infância. Talvez dessa forma eles pudessem compreender as crianças; parariam de forçar sua escuta e estariam aptos a produzir diálogos filosóficos com elas.

Porém, sabe-se que não basta aguçar a curiosidade para filosofar. É necessário mudar de “Eu tudo sei” para “Eu nada sei” para tecer diálogos filosóficos. Pode-se dizer que, para filosofar, é necessário que o adulto tente alcançar o estado infantil. “Interioridade em vez de exterioridade. Intensidade em vez de extensão. Desapego em vez de apropriação” (LEAL, 2006, p. 178). Em outras palavras, espontaneidade. Sardi (2002, p. 571) conta sua relação com o filosofar espontâneo, que expressa a dimensão do viver e do prazer, enfim, do filosofar *por* filosofar:

Só aprendi a filosofar por um envolvimento, por inventar e reinventar esse prazer. Só aprendi por prazer. Em um fragmento escrevi que a primeira medida do tempo é o tempo de minha vida. Em outro que a primeira medida do tempo é o agora. Escrevi por escrever, por brincar de pensar, pelo ritmo que tais idéias instauravam ao viver, por prazer. Não pretendo “objetividade” nessas formulações, embora pretenda sentido. Filósofo pelo prazer da escuta cuidadosa do meu silêncio, ou da minha voz interior; ou pelo respeito à diferença, assumida simplesmente como diferença, sem mais nem menos verdade, do meu próprio pensar.

Ao descrever sua experiência ao filosofar, o autor acaba fazendo uma aproximação com a forma espontânea com que as crianças filosofam. Elas também não buscam objetividade, apenas se põem a pensar, perguntam e querem conhecer, explorar. Com suas perguntas, acabam tirando os adultos da caverna, mostrando-lhes outra forma de ver o mundo. Porém, muitos deles ainda insistem em ver o mundo através das sombras.

## Capítulo 4

### **Um olhar empírico sobre o filosofar na infância**

#### **Metodologia**

Foi realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de produzir informações que permitissem alcançar algumas respostas para “qual a importância do filosofar na infância?” delimitado no projeto de pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2008, p. 69), “a pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”. Dessa forma, pretendeu-se, com a pesquisa, atender aos objetivos já apresentados na introdução deste trabalho: averiguar as características da infância; refletir sobre a relação existente entre filosofia e infância; discutir sobre as implicações da Filosofia na prática pedagógica do educador e investigar a experiência da prática filosófica na escola. Foi utilizada a abordagem das pesquisas qualitativas que, segundo Devechi e Trevisan (2010, p. 148),

trata-se de um modo de investigação surgido com o movimento de rejeição ao modelo positivista de produção do conhecimento, que se estende desde a fenomenologia, passando pela hermenêutica, à dialética em seus diferentes desdobramentos, tendo como objetivo principal apreender os fatores não considerados pelas pesquisas de ordem hipotético-dedutivas. Podemos dizer que as pesquisas qualitativas surgem com a certificação dos limites das pesquisas quantitativas, especialmente no que se refere às ciências sociais e humanas.

Para isso, a pesquisa qualitativa busca dar conta daquilo que não pode ser explicado por meio de equações, médias e estatísticas. Assim, trabalha com dados que permitem compreender a conduta humana, como as próprias palavras das pessoas, de modo que se

preocupa com o universo de significados, motivos, sentimentos, aspirações e crenças dos sujeitos envolvidos.

Como técnica para produzir as informações necessárias foi realizada uma observação participante que “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 79). A comunidade pesquisada foi uma turma de quarto ano vespertino do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Conforme Marconi e Lakatos (2008, p. 79), o objetivo inicial da observação participante “seria ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreender a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo ou sua missão, mas, em certas circunstâncias, há mais vantagem no anonimato”. No caso da observação realizada para esta pesquisa, os participantes – que eram os alunos da classe e a professora – estavam cientes de que a pesquisa estava sendo feita para um trabalho acadêmico.

Para fazer as observações, foi utilizado o espaço da realização de um projeto acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, intitulado “Filosofia na Escola<sup>7</sup>” que será mencionado no texto como “Projeto IV”. O projeto em questão tem como objetivo proporcionar às escolas públicas de ensino fundamental a inserção das Comunidades de Investigação<sup>8</sup> na sala de aula. Para isso, os alunos no curso de Pedagogia, sob orientação dos professores que oferecem o Projeto IV, planejam e realizam as “aulas de Filosofia” uma vez por semana. Os planejamentos são realizados com o auxílio e consentimento dos professores regentes das classes da escola escolhida; e as aulas foram feitas uma vez por semana com duração média de uma hora cada uma. Portanto, os alunos do Projeto IV fazem o papel do mediador<sup>9</sup> nas classes escolhidas. Cabe mencionar que o observador participante da pesquisa atuou como mediador simultaneamente na classe escolhida.

Além da observação participante, foi feita uma entrevista do tipo estruturada<sup>10</sup> com a professora regente da classe pesquisada, com o intuito de obter informações acerca da opinião da entrevistada sobre a realização do Projeto IV em sua classe. Segundo, Marconi e Lakatos (2008, p. 81), a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta

---

<sup>7</sup> “O Projeto é uma atividade contínua de extensão da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), envolvendo professores e alunos da UnB e professores e alunos de escolas do Distrito Federal, numa aposta de que nem idades e nem lugares são empecilhos para o filosofar” (FILOSOFIA NA ESCOLA, 2003).

<sup>8</sup> Segundo Garcia (s.d.), “O alicerce da Comunidade de Investigação é a construção coletiva do conhecimento através do diálogo”.

<sup>9</sup> Denominação feita por Kohan e Ribeiro (2007, p. 42).

<sup>10</sup> “É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido” (MARCONI e LAKATOS, 2008, p. 30).

de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. A entrevista, que foi gravada e transcrita com o consentimento da professora regente, teve relevância na coleta dos dados para esta pesquisa, pois determinou não só a opinião da professora regente, como também avaliou as implicações do Projeto IV na classe.

Nesta pesquisa foram tomados os cuidados éticos exigidos em pesquisa, tais como o sigilo de identidade dos participantes observados, bem como da professora entrevistada. Houve a preocupação em mostrar à entrevistada a transcrição da entrevista e os resultados da pesquisa.

## O projeto de Filosofia na Escola

Através dos relatórios produzidos no Projeto IV, foram registradas impressões, falas e considerações a respeito da prática do filosofar, vivenciadas pelas crianças da classe pesquisada. Para a realização do Projeto IV foi necessário estabelecer algumas condições essenciais para a prática de filosofia com crianças. Primeiramente, buscou-se o objetivo do programa de Filosofia para Crianças, idealizado por Matthew Lipman: “ajudar as crianças a aprenderem a pensar por si mesmas” (LIPMAN, 1997, p. 81). A partir deste objetivo, presume-se que a postura do mediador precisa ser cautelosa, pois ele

deve, seguramente, evitar qualquer tentativa de direcionar o pensamento das crianças antes que essas tenham tido a chance de ver aonde suas próprias ideias podem conduzir. Manipular a discussão para conseguir que as crianças adotem as convicções pessoais do professor é, igualmente, condenável (LIPMAN, 1997, p. 7).

Nesse contexto, o mediador tem o papel de árbitro e facilitador, pois deve manter a devida ordem durante a discussão e utilizar expressões que incentivem a fala das crianças. Para isso, ele precisa ter compromisso com a investigação filosófica; evitar a doutrinação; respeitar as opiniões das crianças; e despertar a confiança das crianças (LIPMAN, 1997). Além disso, o autor aponta quatro comportamentos que ajudam as crianças a se envolverem no pensamento filosófico: manter a relevância; fazer perguntas; encontrar respostas; ouvir.

Com base no objetivo de promover discussões filosóficas, os planejamentos das aulas foram feitos de modo simples: geralmente um texto ou vídeo iniciava a aula e, em seguida, eram feitos os questionamentos para as crianças. Depois disso, as crianças debatiam sobre o tema lançado. A proposta inicial era que os temas centrais das aulas fossem infância, filosofia, experiência e pensamento filosófico, mas não foi possível abordar todos devido à falta de tempo. Além destes, a professora regente sugeriu outros temas: eu e o outro; viver; como lidar com as emoções; família; cultura de Paz; valorização da vida; amizade; autonomia; e frustração.

Durante a realização das aulas do Projeto IV, as crianças sentavam-se no chão, formando um círculo. As carteiras eram afastadas para que houvesse mais espaço. Frequentemente, as crianças reclamavam por estarem sentadas no chão, dizendo que suas

costas doíam. Apenas uma aula foi realizada no “modelo tradicional”: a mediadora de pé e as crianças sentadas nas carteiras. Foi constatado que a disposição da sala de aula pode influenciar tanto na atitude das crianças quanto na do professor. Percebeu-se que, pelo modelo tradicional, nem as crianças nem a professora sentiram-se à vontade para realizar a discussão filosófica.

A professora regente não participou das aulas, pois o professor orientador do Projeto IV solicitou que esta não fizesse interferência alguma, a fim de que a mediadora pudesse ter o domínio sobre a turma. Porém, devido à agitação da turma nos momentos das aulas do Projeto IV, a professora regente tinha que intervir, a fim de acalmar as crianças.

Foi estabelecido, desde a primeira aula, que as crianças levantassem as mãos quando quisessem falar e que obedecessem à ordem. Nem sempre este combinado era cumprido, pois elas tinham muita vontade de falar e, ao esperar, acabavam esquecendo suas falas. Ocorreu também que as crianças falavam baixinho para seus colegas próximos durante a fala de outros colegas, o que prejudicava a escuta.

Com duração de uma hora, todas as aulas foram interrompidas pelo término do horário. Isto pode ser justificado pelo fato de as aulas de filosofia exigirem mais tempo do que as outras, pois é desejável que todas as crianças consigam expor suas opiniões e debater. Com as interrupções, o fechamento das aulas ficou prejudicado, pois as crianças logo se agitavam ao ver o lanche servido na sala. É relevante mencionar que as aulas ocorreram em apenas um dia da semana, totalizando em oito horas/aula no semestre. É importante levar isso em consideração ao analisar os dados, a seguir.

## **Análise dos dados**

Através da observação participante feita nos sete encontros do Projeto IV de “Filosofia na Escola” foi possível perceber o quanto é complexo institucionalizar<sup>11</sup> a prática do filosofar. Partindo do pressuposto de que, naturalmente, as crianças têm a curiosidade mais aguçada e se interessam por novidades, a turma observada foi muito participativa. A faixa etária das crianças era entre nove e dez anos, sendo um fator relevante, pois nesta idade muitas barreiras já foram colocadas pelos adultos na percepção das crianças.

Por conta destas barreiras, as crianças frequentemente, ficavam com medo de falar ou repetiam falas dos outros colegas, por pensarem que estariam falando tolices. Inclusive, ao serem incentivadas a falar livremente o que pensavam, o que sentiam, o que escutavam ou o que viam, as crianças se empolgavam bastante, enriquecendo as discussões. Em função de tal incentivo, a professora regente estranhou, dizendo que a discussão estava muito solta e que, dessa forma, as crianças falariam besteira. Essa concepção de que, quando a criança fala o que quer, acaba falando bobagens, é justamente a maior barreira que se constitui na formação das crianças.

No que tange ao desenvolvimento do pensamento filosófico, é prematuro dizer que ele ocorreu nas aulas do Projeto IV, devido ao pequeno número de encontros que foram realizados. Conforme Kohan e Ribeiro (2007, p. 9), “o pensamento filosófico é o exercício de colocar em questão os saberes, práticas e valores circulantes em nossa realidade. Praticada na escola pública ela é o exercício de questionar as verdades e certezas que ali imperam”. Pode-se dizer que, nos oito encontros realizados, houve alguma discussão a respeito da necessidade de estudar, mas não foi possível alcançar questionamentos acerca da obrigatoriedade da escola, nem da postura do professor.

É exatamente a postura dos educadores – não só dos professores, mas também dos pais e outros sujeitos envolvidos no processo educativo das crianças – que necessita de questionamentos. Durante toda a fase escolar, as crianças são avaliadas, recebem ordens e proibições. Percebe-se que é comum dentro da sala de aula o professor tratar os alunos com rigidez e até mesmo com agressividade verbal. Atos como impor formas de fazer, privar os

---

<sup>11</sup> Considera-se uma forma de institucionalização o ato de levar a filosofia para a escola como uma disciplina. Este trabalho defende o filosofar na prática do educador e na infância, e não a disciplina de filosofia na escola.

alunos de ir ao banheiro, apontar erros publicamente, expondo as crianças, entre outros foram observados durante o período de permanência na sala de aula pesquisada, não necessariamente no momento das discussões filosóficas.

Talvez este modo de educar não seja muito diferente da escola de cinquenta anos atrás, onde a palmatória era instrumento essencial de disciplina. Porém, a palmatória de hoje é verbal. A diferença é que, antigamente, as crianças apanhavam na sala de aula e também apanhavam em casa, pois tinham de respeitar seus pais e professores. Sabe-se que atualmente muitos pais não educam através das palmadas, mas também não educam de outra forma, deixando para o professor fazê-lo. No entanto, o professor não tem condições de educar todas as crianças de sua classe, pois enfrenta, atualmente, muitas dificuldades, tais como salas de aula superlotadas, salários baixos, condições físicas precárias das escolas, falta de formação continuada, entre outros.

Além disso, o foco principal da escola é a aplicação de conteúdos, que devem ser seguidos rigorosamente. Quando questionadas sobre a utilidade do estudo, muitas crianças responderam que devem estudar para serem adultos bem-sucedidos. Alguma criança chegou a falar que estuda “para ser alguém na vida”. Estas respostas revelam que as crianças internalizaram as falas dos adultos sobre a necessidade de estudar. Percebe-se que, de um modo geral, o estudo está associado ao objetivo de ganhar mais materialmente do que intelectualmente. Rubin dizia que “a inteligência [...] exige tempo e lentidão em seu processo de desenvolvimento (2002, p. 619)”. Sendo assim, talvez a educação não esteja formando pessoas inteligentes, mas apenas cumprindo o objetivo de “ensinar” o mais rápido possível o maior número de conteúdos. Nesse contexto, é inevitável que os alunos decorem suas apostilas ou até mesmo usem “colas” nas provas.

Segundo Pereira (2006, p. 223), a escola “de forma cada vez contundente, vai se tornando mais utilitarista e mais instrumental produzindo um conhecimento do momento que para nada servirá a não ser para fabricar mercadorias e alimentar o processo de consumo”. Isto ocorre porque o homem moderno está preocupado em ampliar o seu poder de aquisição, deixando em segundo plano aspectos importantes para a qualidade de vida.

O cenário da vida contemporânea é de crianças e adultos com tempo sobrecarregado de atividades: as crianças pequenas têm que fazer balé, judô, inglês, francês, informática, artes, raciocínio lógico, terapia e futebol para ocuparem o tempo livre; os pais colocam seus

filhos adolescentes em bons colégios para que eles possam se preparar para os vestibulares; os jovens formados muitas vezes abrem mão de suas carreiras para se preparar para os concursos públicos; os funcionários públicos abdicam de seu tempo livre para fazer pós-graduação. Esta questão remete a uma das aulas em que as crianças do Projeto IV foram questionadas acerca da diferença entre adultos e crianças. O foco das respostas era o lazer: criança brinca, joga bola, come besteira, se machuca, se diverte. Os adultos, na opinião delas, também se divertem, mas têm muitas preocupações. E, além disso, eles não dispõem de tempo suficiente para se divertir, pois têm que trabalhar.

Os adultos passaram por mais experiências que as crianças. Por causa disso, as experiências infantis são censuradas pelos adultos que acreditam já ter passado por isto ou aquilo. São os adultos quem decidem o que deve fazer uma criança, pois eles acham que sabem do que ela precisa. Em certa aula, falou-se sobre a história de um garoto que ganhou de presente um guarda-chuva, um par de botas e uma capa de chuva e não quis perder a oportunidade de sair de casa quando começou a chover, pois queria estrear seu equipamento. Sua mãe o advertiu dizendo que iria cair uma tempestade, mas mesmo assim, ele foi para a rua e depois acabou voltando para casa com seu guarda-chuva quebrado. A história gerou uma discussão acerca da “mania” que os adultos têm – principalmente as mães – de dizer o que irá acontecer caso a criança tome determinada atitude. De fato, é necessário que os adultos façam advertência às crianças, a fim de protegê-las. No entanto, também é importante que as crianças vivenciem novas experiências, para que elas possam descobrir e explorar o mundo que as cerca.

Os adultos têm a tarefa de preservar a intensidade da infância, de modo que as crianças possam contemplar a vida, impulsionadas pela curiosidade. Para isso, uma formação filosófica do professor das séries iniciais seria de grande importância, levando em consideração que o filósofo tem um olhar mais amplo e a postura mais aberta em relação à vida. Além disso, se os professores tivessem uma boa escuta em relação às vozes infantis, seria possível que muitos problemas relativos à educação fossem resolvidos, ou, pelo menos, muitas questões pudessem ser respondidas.

Em relação às mudanças que podem ter ocorrido nas crianças após as aulas de Projeto IV, a professora regente diz que seus alunos são críticos e criativos naturalmente. Ela também conta que sempre faz “um trabalho reflexivo sobre valores e comportamentos” e que, se houve melhora nas crianças, não é devido às aulas do Projeto IV, mas sim por causa do

“desenvolvimento natural, de todos aqueles processos em sala de aula”. A partir das poucas observações em sala de aula, não foi possível perceber se a professora realmente procurava instigar as crianças, conforme ela colocou. Porém, através de uma ou outra intervenção que a mesma fazia durante as aulas do Projeto IV, foi possível captar que nem sempre as respostas das crianças eram valorizadas.

Através da entrevista, foi possível saber que a professora regente da classe observada tem a ideia de que a filosofia “é justamente a gente ter essa capacidade de questionar, refletir e pensar sobre as coisas”. De acordo com suas respostas, percebeu-se que a mesma estava atenta às discussões das aulas de filosofia e que também participou ativamente dos encontros proporcionados pelo professor da UnB que estava à frente do Projeto IV. Ela diz ter lido os textos sugeridos e demonstrou ter conhecimento ao responder que a filosofia é importante em todas as fases da vida, mas que deve ser iniciada o quanto antes. Ela dizia que a filosofia propicia às pessoas “um olhar novo” sobre as coisas, o que seria um ponto de encontro com a infância.

Ao observar a postura da professora durante as aulas do Projeto IV, foi possível perceber que a mesma, de certa forma, contribuiu positivamente: em um ou dois encontros, ela fez perguntas que estimulassem o pensamento. De modo geral, a professora mostrou-se receptiva em relação ao projeto, dizendo que gostaria de continuar realizando-o em sua classe. Porém, coloca que é mais positivo que uma pessoa de fora faça isso, pois assim as crianças “vão ter que se habituar a ouvir outras pessoas e a conversar de uma forma diferente, a ouvir um jeito diferente de propor debates”.

Após a realização da pesquisa, seria relevante refletir acerca da prática de filosofia com crianças. Talvez filosofar com crianças pudesse trazer bons resultados, mas de nada adiantaria proporcionar às crianças uma aula de filosofia por semana e conter seus questionamentos nas outras aulas. E se a filosofia não fosse uma aula? E se ela estivesse presente na postura do professor? Porque as crianças não precisam aprender a filosofar, os adultos é que precisam aprender a deixar que elas o façam.

A pesquisa de campo demonstra que as crianças têm muita afinidade com filosofia, pois elas apresentam interesse pelas discussões em grupo e gostam de contar suas experiências. No entanto, sem a possibilidade de pensar filosoficamente durante as outras aulas, as crianças não conseguem evoluir tanto nas discussões. Por isso, a proposta desta

pesquisa é que a educação das crianças seja feita com base na premissa de que elas já têm curiosidade pela vida e que, se incentivadas a buscar respostas sozinhas, podem alcançar bons resultados. Pois o que acontece na escola é que as crianças são obrigadas a aprender aquilo que não querem. E, quando se interessam por algo diferente daquilo que o professor quer ensinar, muitas vezes são repreendidas. Não só as ideias, mas muitas coisas que as crianças falam e perguntam são ignoradas pelos professores

Por meio das observações foi possível ter uma amostra de como os professores estão cansados com a cobrança das escolas e com a tarefa de educar crianças que muitas vezes são negligenciadas pelos pais. O resultado da estafa docente é uma educação, muitas vezes, falha, onde a preocupação central é o cumprimento do currículo. Em um de seus textos, Rubem Alves, admirável educador, expressa sua indignação pela falta de importância que tem o aluno, tanto para professores de educação básica, quanto para os de formação superior. Ele conta que geralmente os professores falam sobre tudo em suas reuniões, menos sobre os alunos – os quais são mencionados apenas quando são problemas. Talvez a citação de uma parte do texto de Alves (s.d., grifo nosso) a seguir, possa despertar, de alguma forma, os professores para a importância de educar as crianças sem o intuito de transformá-las em “unidades produtivas” para o futuro, mas de educá-las com respeito, pois, mesmo sendo chamadas “alunos”, as crianças têm luz própria e necessitam que os adultos, principalmente os professores, não apaguem suas luzes, mas ajudem a torná-las mais intensas.

Essa ausência do aluno – não do aluno a quem a discurso administrativo das escolas se refere como o “o perfil dos nossos alunos”, nem esse nem aquele, todos, aluno abstrato – não esse mas aquele aluno de rosto inconfundível e nome único: esse aluno de carne e osso que é a razão de ser das escolas. Ah, é importante nunca se esquecer disso: alunos não são unidades bio-psicológicas móveis sobre os quais se devem gravar os mesmos saberes, não importando que sejam meninos nas praias do nordeste, nas montanhas de Minas, às margens do Amazonas, ou nas favelas do Rio. *Os alunos são crianças de carne e osso que sofrem, riem, gostam de brincar, têm o direito de ter alegrias no presente, e não vão à escola para serem transformados em unidades produtivas no futuro.* E é essa ausência desse aluno de carne e osso que está progressivamente marcando os universos que giram em torno da escola. Os professores não falam sobre os alunos. [...] Num universo assim definido pelo discurso dos burocratas o aluno, esse aluno em particular, cujo pensamento é obrigação do professor provocar e educar, esse aluno se constitui num empecilho à atividade que realmente importa. [...] Eu sonho com o dia em que os professores, em suas conversas, falarão menos sobre os programas e as pesquisas e terão mais prazer em falar sobre os seus alunos.

## **Considerações finais**

A pesquisa realizada teve como objetivo oferecer dados para a compreensão de que a infância é uma fase rica na vida do ser humano e que sua curiosidade pelo mundo deve ser não só respeitada, mas também incentivada. Pretendeu-se oferecer um subsídio teórico e empírico para que se possa refletir a prática da filosofia com crianças e a importância do filosofar na infância. Através do referencial teórico e da pesquisa de campo foi possível compreender as necessidades da infância e os equívocos que os adultos podem cometer ao educar as crianças. Além disso, percebeu-se que as crianças sabem filosofar naturalmente, mas que com uma educação voltada para o ensino de conteúdos, elas vão perdendo a capacidade de se admirar com o mundo e fazer bons questionamentos.

O referencial teórico apresentado demonstra que a temática sobre filosofia e infância é bastante explorada. Sendo assim, são muitos os pesquisadores que se preocupam com a preservação do filosofar na infância. Porém, muitas pesquisas têm direcionado para a institucionalização da filosofia, ou seja, para a implantação de programas que visem realizar discussões filosóficas com crianças em um momento específico dentro da sala de aula. Portanto, pode-se considerar que a presente pesquisa teve grande importância por apresentar uma proposta que não se preocupa com a disciplina de filosofia, mas com o filosofar cotidiano em todos os espaços.

Através da pesquisa realizada, percebeu-se que filosofar é importante, pois faz com que o indivíduo perceba melhor o mundo e consiga se posicionar criticamente. Dessa forma, ele poderá contribuir com novas ideias para construir uma sociedade melhor. A importância de filosofar na idade infantil seria não deixar que as crianças escorregassem do pêlo do coelho, ou seja, não perdessem a curiosidade pelo mundo. Assim, elas poderiam viver mais plenamente a infância.

TERCEIRA PARTE

**PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

Após a conclusão do curso de Pedagogia, pretendo me qualificar mais, fazendo Mestrado em Educação na UnB. Além disso, quero fazer especialização em Gestão de Negócios Turísticos, pois me interessa pela área e quero realizar um projeto que englobe educação e cultura. Este projeto tem como objetivo proporcionar atividades culturais e educativas para adolescentes. Explorar a cidade, visitar pontos turísticos, conhecer a periferia, aprender a fazer mosaico, cerâmica e bordado, ter contato com outras culturas e aprender a tocar um instrumento são algumas das atividades que serão realizadas no projeto que tenho planejado. A ideia surgiu a partir do depoimento de uma adolescente de dezesseis anos, que relatou a existência das drogas no cotidiano de seus colegas da escola, localizada no Plano Piloto. Ao analisar a realidade desses adolescentes, pude perceber que a falta de diálogo com a família pode ser um fator agravante para o uso das drogas. Talvez seja pertinente utilizar essa temática num trabalho de mestrado. O fato é que acredito poder ajudar esses adolescentes a não se envolver com drogas, através de atividades e passeios atraentes que proporcionem boas vivências e os ajudem também a traçar perspectivas para sua vida adulta.

Também gostaria de oferecer consultoria pedagógica aos pais de crianças e adolescentes, pois durante o período que dei aulas particulares, identifiquei uma lacuna na participação dos responsáveis na educação de seus filhos, causando danos não só no desempenho na escola, mas na vida afetiva. Foi possível perceber também o quanto está banalizada a questão das dificuldades de aprendizagem, que têm sido diagnosticadas frequentemente. O tratamento para as dificuldades tem sido baseado no uso de remédios controlados, que proporcionam muitos efeitos colaterais para as crianças e adolescentes. Além disso, procura-se remediar através de aulas particulares para alcance de resultados nas provas e não para aprendizagem. Através do contato que tive com algumas crianças, pude perceber que o maior problema apresentado não era cognitivo, mas afetivo – um ponto em comum entre as crianças era a ausência do pai (ou trabalhava muito, ou viajava, ou não era conhecido). O trabalho que pretendo realizar com as famílias será orientar os pais para fazer práticas simples, como apoiar seus filhos nos momentos difíceis, dar atenção quando eles falarem e doar um pouco do *tempo* deles para *ficar* com os filhos.

Enfim, acredito ter uma missão como pedagoga e gostaria de realizá-la através dos projetos citados. Sei que serão caminhos longos a serem percorridos, mas tenho perseverança e determinação para alcançar meus sonhos.

## Referências

- ALVES, Rubem. A arte de ouvir. **A casa de Rubem Alves**. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br/aartedeouvir.htm>> Acesso em: 28 jun. 2011.
- \_\_\_\_\_. Não é próprio falar sobre alunos... **A casa de Rubem Alves**. Disponível em: 28 jun. 2011.
- \_\_\_\_\_. Perguntas de criança... **A casa de Rubem Alves**. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br/perguntasdecia%E7a.htm>> Acesso em: 28 jun. 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENJAMIN, Walter. Experiência. In: \_\_\_\_\_. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari, São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- CASTRO, Eder Alonso. **Polêmica sobre a filosofia para crianças**. Brasília: Ícone, 2007.
- CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: A educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990. 176 p.
- CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Manifesto por um pensamento da diferença em educação**. In: \_\_\_\_\_. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-17.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. **Por uma filosofia da educação transformada - ANPED**. In: 32 Reunião Anual da ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações. Timbaúba - PE : Espaço livre -, 2009. v. 1. p. 1-17.
- DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**. v. 15. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2010.
- DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. 60ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- ELIAS, Gizele G. Parreira. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**. 2005. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- FÁVERO, Altair Alberto. **Filosofia com crianças e a sala de aula como comunidade de investigação**. Revista Pragmática Filosófica, [Passo Fundo], ano 3, nº 1, out. 2009. 2 p. Disponível em: <[http://www.nuep.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=64&Itemid=29](http://www.nuep.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=29)>. Acesso em: 14 abr. 2011.

**FILOSOFIA na Escola.** Brasília, 2003. Disponível em:  
<<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/inicial.html>>. Acesso em: 30 jun. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia:** romance da história da filosofia (tradução João Azenha Jr.). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GARCIA, Dalva. Filosofia para iniciantes. **Portal Educacional.** Disponível em:  
<<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0050.asp>>. Acesso em: 01 jul. 2011.  
Entrevista concedida a Vitor Casimiro.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. As crianças precisam de Filosofia? **Revista Urutágua** – acadêmica multidisciplinar. [Maringá], ano 1, nº 1, mai. 2001. Disponível em:  
<[http://www.urutagua.uem.br//ru16\\_sofia.htm](http://www.urutagua.uem.br//ru16_sofia.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Conceitos básicos:** filosofia, filosofia da educação e pedagogia. In: \_\_\_\_\_.  
Filosofia da Educação. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. Filosofia para crianças? **Paulo Ghiraldelli Jr.** São Paulo, 2008. Disponível em:  
<<http://ghiraldelli.wordpress.com/2008/07/10/filosofia-para-criancas/>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Infância.** In: \_\_\_\_\_. O que é Pedagogia. São Paulo: Brasiliense, 1995.  
p. 12-16.

JASPERS, K. **Introdução ao pensamento epistemológico.** São Paulo: Letras & Letras, 1981.

KOHAN, Walter Omar; RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira. **Filosofia e práxis pedagógica.** 1ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 50 p.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 117 p.

\_\_\_\_\_. **Infância.** Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 264 p.

\_\_\_\_\_. **A infância da educação:** o conceito devir-criança. In: \_\_\_\_\_. Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

\_\_\_\_\_. **Sobre o ensinar e o aprender...** filosofia. In: PIOVESAN, Américo et al. Filosofia e ensino em debate. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p.175-192.

LARROSA, Jorge. **O enigma da infância.** In: Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998. p. 229-246.

LEAL, Bernardina. **Entre ensinar e Aprender, a Alteridade da Infância.** In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.) Cultura e Alteridade: Confluências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 171-185.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A filosofia na sala de aula**. 2ª Ed. São Paulo: Nova Alexandria, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NUNES, Renato. **A filosofia e o filosofar**. In: PIOVESAN, Américo et al. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 439-453

PEREIRA, Maria Arleth. **EM FOCO: Educação, Mercado, Cultura e Políticas Públicas**. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.) *Cultura e Alteridade: Confluências*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 221-226.

QUEIRÓZ, Fernanda Pinheiro. **O conceito de infância e o papel do educador em Rousseau**. 2010. 76 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo.

QUINO, Joaquín Salvador Lavado. **Mafalda**. Disponível em: <<http://i171.photobucket.com/albums/u292/clubedamafalda/358.jpg>>. Acesso em: 28 jun. 2011. il. color.

ROSSETO, Miguel da Silva. **Um olhar sobre a postura pedagógica do professor frente uma aula dialógica**. *Revista Pragmática Filosófica*, [Passo Fundo], ano 3, nº 1, out. 2009. 6 p. Disponível em: <[http://www.nuep.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=72&Itemid=29](http://www.nuep.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=29)>. Acesso em: 20 jan. 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUBIN, Achylle Alexio. **Notas sobre o ensino de filosofia**. In: PIOVESAN, Américo et al. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 613-631.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 1994. 95p.

SARDI, Sérgio A. **A filosofia pode ser ensinada?** Sobre o viver, o escutar, o prazer e outras dimensões do filosofar. In: PIOVESAN, Américo et al. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 562-573.

SILVA, Catherine Young. **Introdução à edição brasileira**. In: LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990. p. 9-11.

TOLLER, Paula; VIANNA, Herbert. Oito anos. Intérprete: Paula Toller. In: TOLLER, Paula. **Paula Toller**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1998. 1 CD. Faixa 4.

TOMAZETTI, Cleonice Maria; SILVA, Ivonei Freitas da. **Educação, infância e filosofia**. In: TREVISAN, Amarildo Luiz (org.), et al. *Diferença, cultura e educação*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 414-423.

**APÊNDICE A – Entrevista**

**Pergunta: Você observou alguma mudança nas crianças depois que começou projeto?**

Resposta: Na verdade, eu observo mudança no comportamento das crianças ao longo do ano. O que acontece independente do projeto ou não. E a gente sempre faz um trabalho reflexivo sobre valores e comportamentos. Eu faço esse trabalho com eles por conta própria, mas, mesmo que o professor não pense em fazer um trabalho específico sobre valores, por exemplo, a gente acaba tendo que fazer isso no dia-a-dia. Mas eu também não sei se chega a ser esse o objetivo do Projeto de filosofia. Na verdade, eles estão mudando o comportamento, por causa do crescimento, do desenvolvimento natural de todos aqueles processos em sala de aula, não especificamente por causa do projeto. Até agora, porque eu acho que foram poucos encontros.

**P: Então, você acha que seus alunos são mais críticos, eles são criativos?**

R: Eles são críticos, eles são criativos. Isso eu já observei desde a primeira semana de aula. Eles têm mesmo essa natureza. Mas eu também procuro instigá-los sempre, eu pergunto muito. E falo com eles que, a todo momento, eles têm que instigar. Por exemplo, quando tem alguma coisa que acontece na escola que não é do nosso agrado, eu falo com eles: “Então vamos lá, a gente vai se reunir e vai reclamar”.

**P: Você achou que foi importante este projeto para as crianças. Acha que teve alguma contribuição?**

R: Sim, acho que sim. Acho que é importante, que pode ser um projeto para a escola continuar fazendo. Como é a primeira vez, eu acho que as crianças que tiverem a oportunidade de participar do projeto desde o primeiro ano, quando chegarem ao quinto ano, vai ver os resultados.

**P: O que você esperava do projeto? Você tinha alguma ideia de como seria?**

R: Inicialmente, não. Não tinha a mínima ideia de como seria, mas eu esperava que fosse um momento que eles pudessem olhar diferente para as coisas e questionar, refletir, quer dizer, um momento de debate. Era mais ou menos o que eu esperava: um momento propício para que a gente pudesse debater sobre coisas que a eles não debatem normalmente na sala de aula. Extrapolando os assuntos que a gente debate.

**P: Você já conseguiu formar algum conceito sobre filosofia?**

R: Formar um conceito sobre filosofia... Na verdade, o que eu entendo por filosofia é justamente a gente ter essa capacidade de questionar, refletir e pensar sobre as coisas. Perguntar por que, ir além... Na verdade, eu entendo como o momento que a gente pára e tenta sair do comportamento normal do dia-a-dia. A gente tá acostumado a fazer as coisas na nossa rotina e nunca pára para questionar: por que eu faço isso desse jeito? Eu acho que a filosofia propicia isso. Acho que essa é a importância da filosofia.

**P: Você diz que já tem o hábito de trabalhar o senso crítico. Você faria esse projeto na sua turma?**

R: Sim, faria.

**P: Eu sei que foram poucas aulas, mas como é que você avalia a realização do projeto?**

R: Eu acho que foi muito positivo. Tanto para mim, quanto educadora, como para os alunos. Vir uma pessoa de fora eu achei que foi muito positivo isso também. Você me perguntou se eu aplicaria. Sim, eu aplicaria, mas eu ainda acho que, de repente, essa oportunidade de vir alunos de fora engrandece, enriquece o projeto. Tanto pra mim, quanto para eles. Eles vão ter que se habituar a ouvir outras pessoas e a conversar de uma forma diferente, a ouvir um jeito diferente de propor debates. Eu acho que foi bom, foi interessante, foi válido. E, creio que valha a pena continuar. Acho que foram momentos que a gente pôde discutir, refletir... Foi positivo.

**P: Você tem alguma crítica para fazer tanto sobre a minha prática, quando da elaboração do projeto.**

R: Inicialmente, eu percebi que algumas coisas eram muito soltas. E, eu ainda não sei se é um ponto positivo ou não. De repente, assim, como que a gente vai trabalhar, como que vai ser, acho que teve pouco direcionamento. Teve, dentro da escola, pouco direcionamento. Daí é isso. Eu não sei se isso é um aspecto positivo ou não. É uma coisa pra gente pensar nos próximos. Em relação à sua prática, acho que você foi aplicada, assim, dedicada. Preparava o material. Percebi essa motivação. Acho que foi interessante. É bom você perceber que a pessoa foi lá, preparou as coisas, se preparou, está interessada em fazer um trabalho legal com os alunos. Isso é muito importante.

**P: De que forma você se envolveu com o projeto? Qual foi a preparação que você teve para o projeto?**

R: Bom, a gente tem feito discussões com o professor Tadeu e a gente tem lido alguns textos que ele indicou. Foi o preparo.

**P: E você acha que o pensamento filosófico – que seria esse hábito de sentar e discutir, como você disse, sobre assuntos que não são discutidos normalmente – você acha que é importante na infância?**

R: Na infância e em todas as outras épocas da vida. Acho que é interessante começar na infância. Porque muitos hábitos que a gente cria mais cedo, a gente consegue, quando fica adulto, permanecer com esses hábitos. Não só nas questões filosóficas, como em outras questões da vida. Então, se a gente pode começar na infância, a gente vai ter essa prática nos adultos. Pode acontecer de uma forma mais natural.

**P: Você acha que tem alguma relação entre filosofia e infância? Ou acha que não tem nada a ver?**

R: Nunca tinha parado para pensar na questão de filosofar e é na infância, enfim. Mas talvez, isso eu to dizendo foi uma discussão que o próprio professor Tadeu fez, não é uma concepção minha, mas é uma ideia meio copiada. Acho que, o que ele tentou conversar com a gente foi que na infância a gente tem um olhar novo sobre as coisas. Olhar de novidade. Eu acho que a filosofia pode propiciar isso. A partir do momento em que, de repente, você discute sobre uma coisa que você nunca tinha parado para pensar, você olha sobre aquilo como algo novo, como se fosse a primeira vez. Eu acho que é mais ou menos essa ideia que eu tenho construída. É uma ideia que já foi debatida.

**P: Você acredita nisso?**

Eu acredito. Eu estou tentando pensar dessa forma, começar a ver. Como também eu nunca tinha trabalhado com o Projeto de Filosofia para Crianças, na verdade, eu também nunca tinha pensado em fazer uma relação entre filosofar e a infância. É isso.