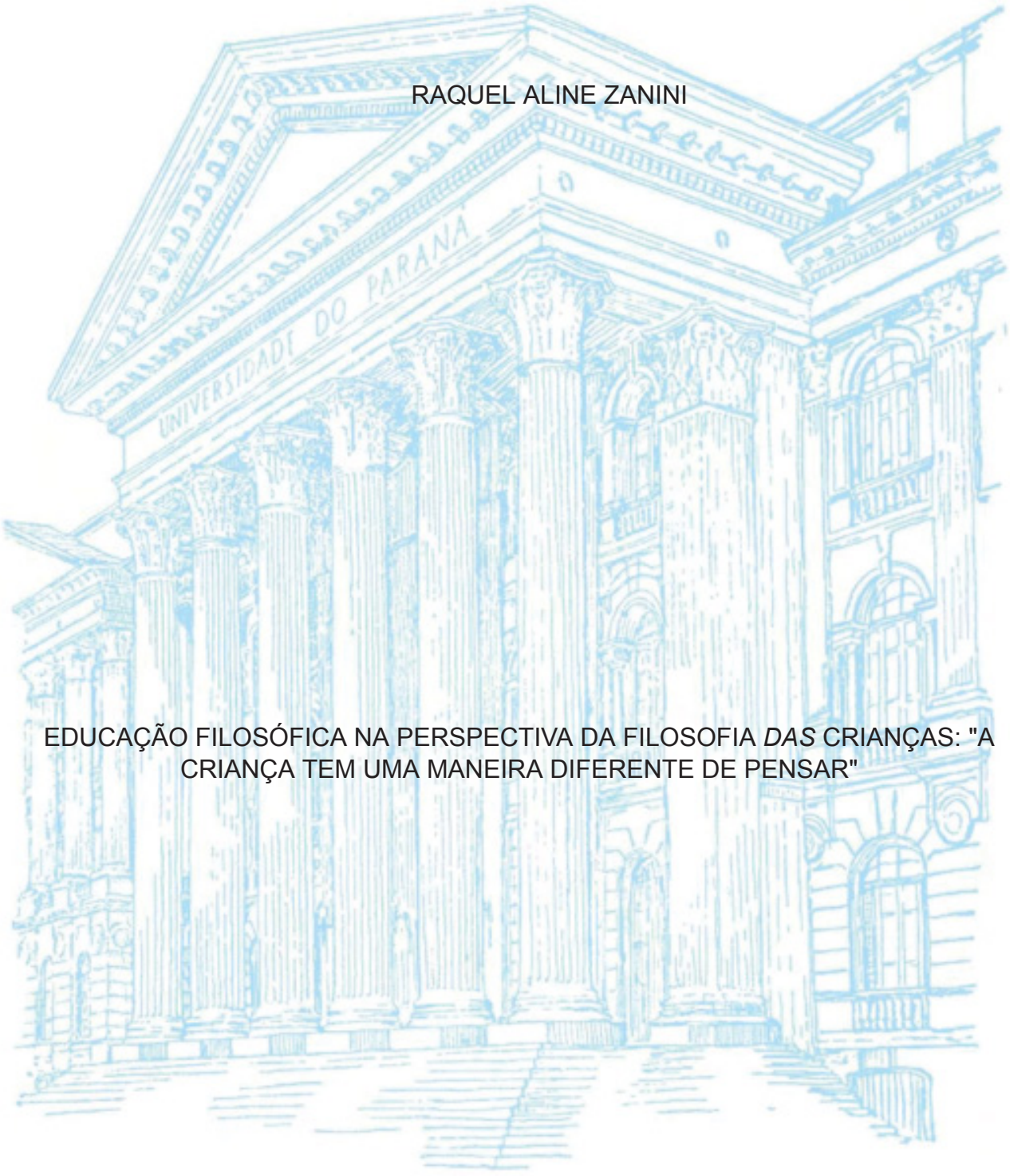
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAQUEL ALINE ZANINI

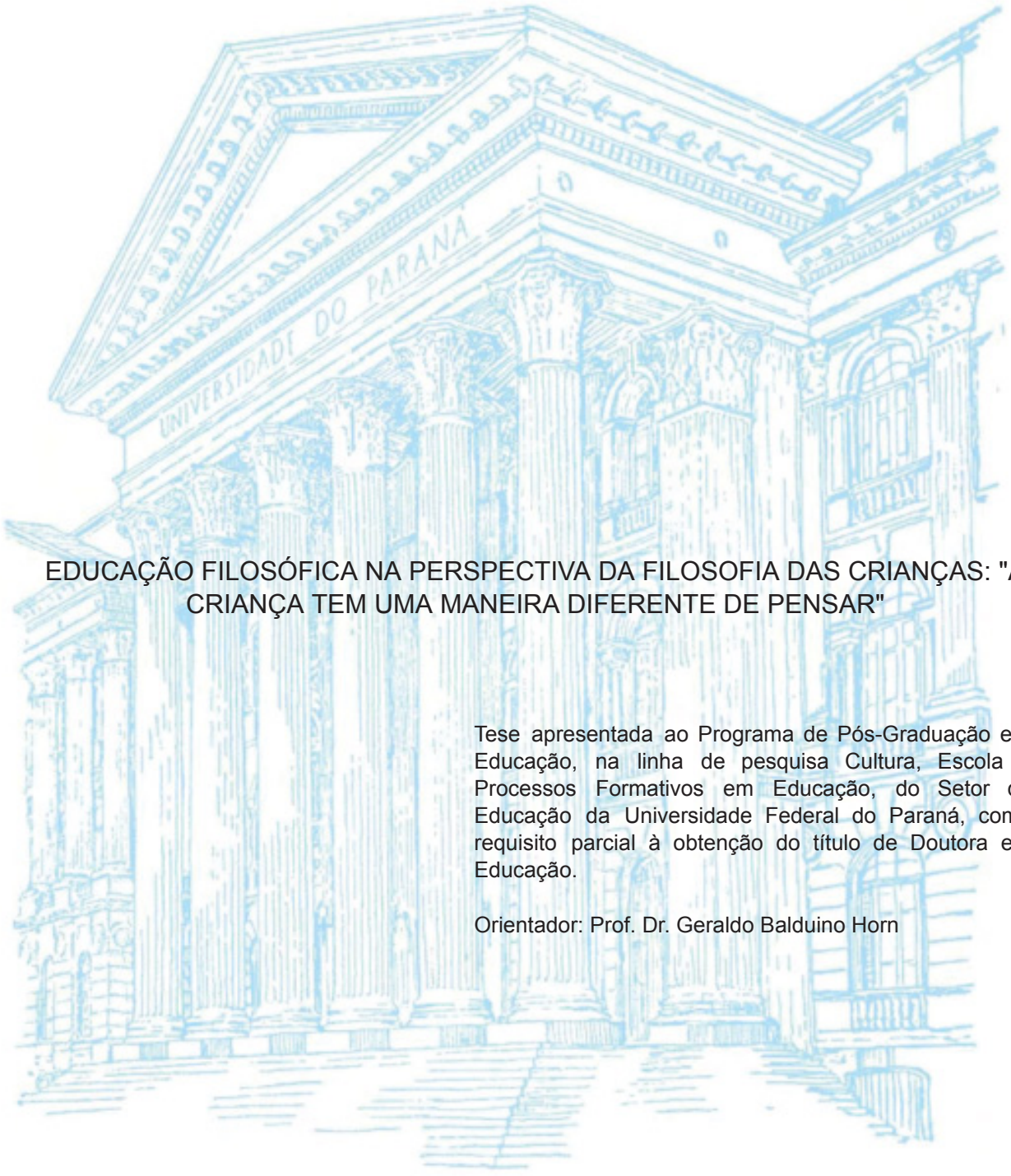


EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA *DAS* CRIANÇAS: "A CRIANÇA TEM UMA MANEIRA DIFERENTE DE PENSAR"

CURITIBA

2024

RAQUEL ALINE ZANINI



EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA DAS CRIANÇAS: "A CRIANÇA TEM UMA MANEIRA DIFERENTE DE PENSAR"

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Zanini, Raquel Aline.
Educação filosófica na perspectiva da filosofia das crianças : "a criança tem uma maneira diferente de pensar" / Raquel Aline Zanini – Curitiba, 2024.
1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Crianças e filosofia. 4. Teatro – Jogos. 5. Ensino fundamental – Currículos – Filosofia. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **RAQUEL ALINE ZANINI** intitulada: **Educação filosófica na perspectiva da filosofia das crianças: "A criança tem uma maneira diferente de pensar"**, sob orientação do Prof. Dr. GERALDO BALDUINO HORN, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Maio de 2024.

Assinatura Eletrônica
09/07/2024 16:20:30.0
GERALDO BALDUINO HORN
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
25/07/2024 10:29:41.0
RITA MARISA RIBES PEREIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica
27/06/2024 16:08:41.0
MÁRCIO JAREK
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica
13/08/2024 20:49:02.0
GISELLE MOURA SCHNORR
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ -)

Assinatura Eletrônica
27/06/2024 17:56:37.0
ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 375986
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 375986

Às oitenta crianças que se dispuseram a pesquisar comigo.

À Mayco Delavy e as metamorfoses que seu amor provoca em mim.

AGRADECIMENTOS

Às crianças que generosamente partilharam comigo seus saberes.

Ao professor Geraldo Balduino Horn pela caminhada compartilhada em prol do ensino de filosofia desde a infância e pelo processo de orientação e escuta.

Aos professores Marcio Jarek e Edson Teixeira de Rezende pelas partilhas, incentivos, reflexões e, principalmente, pela amizade.

Aos professores que contribuíram com essa pesquisa: Rodrigo Schlenker, Marcia dos Santos de Rezende, Antonio Sidnei Ribeiro dos Santos e Lidiane Grutzmann.

Às professoras e professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que lutaram e lutam pela manutenção dos direitos docentes, o que me permitiu uma licença para estudos.

Aos meus amigos e colegas de doutorado, Douglas Lopes e Paulo Dias, presenças que auxiliaram na caminhada solitária do ensino remoto.

À professora Rita Ribes pela acolhida e partilha durante o período da pandemia. Foram suas aulas que me fizeram seguir com o sonho de pesquisar *com* crianças em meio ao incerto.

Às professoras Giselle Schnorr, Lucimar Rosa Dias e Andréa Bezerra Cordeiro, mulheres que me inspiram a lutar pela infância, pelas mulheres e pela educação.

Às professoras Ângela Scalabrin Coutinho e Natália Fernandes pelo presente inesperado: minha primeira disciplina presencial do doutorado, em 2023.

Às minhas amigas e colegas de trabalho tanto do Colégio Estadual quanto da Secretaria de Educação que sempre me apoiaram e incentivaram.

Às minhas amigas Evellyn Ledur e Clarice Martins que compartilharam comigo os caminhos intensos e tensos do doutorado, recebi muito carinho e incentivo.

Às minhas amigas e amigos que foram só afeto e compreensão nessa minha caminhada: Luciana, Ana, Juliane, Jair, Sandro, Isabela, Karine, Aline, Gabriel, Heloisa, Andrea, Flavia e Mariangela.

Ao meu companheiro Mayco que me fortaleceu e me auxiliou a chegar até aqui compartilhando cada momento intensamente.

À minha família sempre presente e afetuosa, em especial à minha mãe, meu pai, ao Dani, a Ana e a Carol, sem vocês nada disso teria sido possível!

Nada mais arrogante do que querer colocar-se no lugar de uma criança. Nada mais arrogante do que tentar compreendê-la desde o seu interior. Nada mais arrogante do que tentar dizer, com nossas palavras de adulto, o que é uma criança. Porém, não há nada mais difícil do que olhar uma criança. Nada mais difícil do que olhar com olhos de criança. Nada mais difícil do que sustentar o olhar de uma criança. Nada mais difícil do que estar à altura desse olhar. Nada mais difícil do que encarar esse olhar.

Inês Teixeira, Jorge Larossa e José Lopes (2006)

Eu sabia que não sabia,
só não sabia que não sabia tanto.

Marcelo Weber (2024)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar elementos para uma educação filosófica no ensino fundamental, com base na filosofia *das* crianças. A investigação parte da proposta de pesquisa *com* crianças e foi conduzida em duas escolas participantes da Olimpíada de Filosofia realizada pelo NESEF/UFPR, envolvendo crianças-estudantes do 6º, 7º e 8º ano de uma escola pública em Pinhais-PR e uma escola privada em Curitiba-PR. Como estratégias metodológicas foram realizadas entrevistas coletivas, observação participante e coleta das produções filosóficas das crianças. Após a coleta dos dados foram estabelecidas três categorias de análise: a criança como produtora de conhecimento e agente do seu processo de aprendizagem; a ação dialógica do processo formativo: relações intra e intergeracionais; pensamento filosófico das crianças-estudantes: cotidiano e contexto. Os autores referência para as análises realizadas são Walter Benjamin (2009, 2012a, 2012b), Adolfo Sánchez Vázquez (2011) e Mikhail Bakhtin (2011). Com base na filosofia *das* crianças, apresentam-se como elementos que caracterizam uma educação filosófica no ensino fundamental: o tempo adequado para a filosofia; as práticas que instigam e provocam; a realização de debates e práticas; o reconhecimento da criança-estudante que participa ativamente do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Filosofia com Crianças; Filosofia das crianças; Educação Filosófica; Ensino de Filosofia; Pesquisa com Crianças; Filosofia no Ensino Fundamental; Pensamento filosófico.

ABSTRACT

This research aims to present elements for a philosophical education in elementary school, based on philosophy of children. The investigation starts from the research proposal with children and was conducted in two schools participating in the Philosophy Olympiad organized by NESEF/UFPR, covering students-children from the 6th, 7th, and 8th grades of a public school in Pinhais-PR and a private school in Curitiba-PR. Methodological strategies included group interviews, participant observation, and collection of children's philosophical productions. After data collection, three categories of analysis were established: the child as a producer of knowledge and agent of their learning process; the dialogical action of the formative process: intra and intergenerational relationships; student-child philosophical thinking: daily life and context. The reference authors for the analyses carried out are Walter Benjamin (2009, 2012a, 2012b), Adolfo Sánchez Vázquez (2011) and Mikhail Bakhtin (2011). Based on children's philosophy, elements that characterize a philosophical education in elementary school are presented: the appropriate time for philosophy; practices that stimulate and provoke; conducting debates and practices; recognizing the student-child who actively participates in the learning process.

Keywords: Philosophy with Children; Philosophy of Children; Philosophical Education; Teaching Philosophy; Research with Children; Philosophy in Elementary Education; Philosophical Thinking.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo presentar elementos para una educación filosófica en la enseñanza primaria, basada en la filosofía de los niños. La investigación parte de la propuesta de investigación con niños y se llevó a cabo en dos escuelas participantes en la Olimpiada de Filosofía organizada por NESEF/UFPR, involucrando a niños-alumnos de 6º, 7º y 8º año de una escuela pública en Pinhais-PR y una escuela privada en Curitiba-PR. Como estrategias metodológicas se realizaron entrevistas grupales, observación participante y recopilación de las producciones filosóficas de los niños. Después de la recopilación de datos, se establecieron tres categorías de análisis: el niño como productor de conocimiento y agente de su proceso de aprendizaje; la acción dialógica del proceso formativo: relaciones intra e intergeneracionales; el pensamiento filosófico de los niños-estudiantes: cotidiano y contexto. Los autores de referencia para los análisis realizados son Walter Benjamin (2009, 2012a, 2012b), Adolfo Sánchez Vázquez (2011) y Mikhail Bakhtin (2011). Basándose en la filosofía de los niños, se presentan elementos que caracterizan una educación filosófica en la enseñanza primaria: el tiempo adecuado para la filosofía; las prácticas que instigan y provocan; la realización de debates y prácticas; el reconocimiento del niño-estudiante que participa activamente en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Filosofía con Niños; Filosofía de los niños; Educación Filosófica; Enseñanza de Filosofía; Investigación con Niños; Filosofía en la Educación Primaria; Pensamiento filosófico.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 - FOTOGRAFIA AUTORAL INTITULADA GRADE ESCOLAR.....21
FOTOGRAFIA 2 – CARTAZ DA MOSTRA ARTE/LITERATURA..... 83
FOTOGRAFIA 3 – REGISTRO DE UM FANZINE.....84
FOTOGRAFIA 4 – FOTOMONTAGEM COM BRINQUEDOS CRIADOS..... 84
FOTOGRAFIA 5 – APRESENTAÇÃO NA OLIMPÍADA DE FILOSOFIA (2022)..... 85
FOTOGRAFIA 6 – TIPIFICAÇÃO DOS SONS DE ESCOLA..... 86
FOTOGRAFIA 7 – PROFESSOR EXPLICANDO SOBRE LAPBOOK EM SALA FOTOMONTAGEM DA OFICINA DE PRODUÇÃO DE LAPBOOKS.....90
FOTOGRAFIA 8 – LAPBOOK CRIADOR PELA MÔNICA.....91
FOTOGRAFIA 9 – MONTAGEM COM OS PÔSTERES APRESENTADOS NA OLIMPÍADA DE FILOSOFIA 2022..... 94
FOTOGRAFIA 10 – ORIENTAÇÃO PARA JÚRI SIMULADO REDIGIDO PELA PROFESSORA OLGA..... 96
FOTOGRAFIA 11 – RÉGUA ÉTICA DA MARTINA.....97
FOTOGRAFIA 12 – RÉGUA ÉTICA DO LEVI.....98
FOTOGRAFIA 13 - REGISTRO DA RODA FILOSÓFICA..... 99
FOTOGRAFIA 14 - REGISTRO DOS PÔSTERES DA METAMORFOSE.....100
FOTOGRAFIA 15 – 10 ESTRATÉGIAS DE MANIPULAÇÃO EM MASSA..... 102
FOTOGRAFIA 16 – DIVULGAÇÃO DA REPORTAGEM PELO JORNAL ESTADÃO NO TWITTER..... 125
FOTOGRAFIA 17 – PÔSTER APRESENTADO NA OLIMPÍADA DE FILOSOFIA 2022..... 133
FOTOGRAFIA 18 – FRAMES DA SEQUÊNCIA DAS CENAS DA DANÇA.....139
FOTOGRAFIA 19 – SONS QUE CONSTRANGEM E GERAM VIOLÊNCIA: PINTURA SOBRE TELA..... 142
FOTOGRAFIA 20 – SONS DE CUIDADO - LARA E CRISTINE.....143
FOTOGRAFIA 21 – REGISTRO DE AURORA NO CADERNO.....163
FOTOGRAFIA 22 – REGISTRO DO PÔSTER A METAMORFOSE DE AURORA. 172
FOTOGRAFIA 23 – PÔSTER A METAMORFOSE - LEVI, MARTINA E LUCIANO 177
FOTOGRAFIA 24 – PÔSTER A METAMORFOSE - MAVI, PÉROLA, BELLA E MIRELLA..... 179
FOTOGRAFIA 25 – ELABORAÇÃO DE MINIBOOKS OU TEMPLATES PARA COMPOR O LAPBOOK SOBRE O BRINCAR A PARTIR DAS REFLEXÕES DE WALTER BENJAMIN.....181
FOTOGRAFIA 26 – ELABORAÇÃO DE UM MINIBOOKS PARA COMPOR O LAPBOOK..... 182
FOTOGRAFIA 27 – LAPBOOK LARA.....183
FOTOGRAFIA 28 – CARTAZ DE EMANUELLE: SONS DE ESCOLA QUE NÃO DEVEM SER PROPAGADOS.....187
FOTOGRAFIA 29 – CARTAZ SONS QUE CONSTRANGEM E GERAM VIOLÊNCIA. 188

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DA CAPES QUE APRESENTAM DIÁLOGOS COM CRIANÇAS..... 26

TABELA 2 - TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DA CAPES QUE APRESENTARAM AS VOZES DAS CRIANÇAS E AVALIAÇÕES DE PROJETOS.. 27

TABELA 3 - TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DA CAPES QUE AVALIARAM COM CRIANÇAS E PROFESSORES/AS AS PRÁTICAS VINCULADAS AO PROJETO "EM CAXIAS, A FILOSOFIA EN-CAIXA?"..... 28

TABELA 4 - TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DA CAPES QUE APRESENTARAM REGISTROS DE PRÁTICAS FILOSÓFICAS COM CRIANÇAS. 28

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CREP	Currículo da Rede Estadual do Paranaense
NEFI	Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias
NESEF	Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 13
1. ESCOLA E CURRÍCULO: TENSÕES E APROXIMAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E A FORASTEIRA FILOSOFIA.....21
1.1 A CHEGADA DA FORASTEIRA AO TERRITÓRIO CURRICULAR: O [NÃO] LUGAR DA FILOSOFIA..... 23
1.1.2 Filosofia com crianças: um itinerário.....25
1.2 O ESPAÇO ESCOLAR E AS DISPUTAS COTIDIANAS PELO CURRÍCULO.....30
1.3 QUAL O LUGAR DA INFÂNCIA E DAS CRIANÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR?. 34
1.4 A FILOSOFIA DAS CRIANÇAS, OUTRA CONCEPÇÃO DE ENSINO DE FILOSOFIA POSSÍVEL.....42
2 MUNDO DA CRIANÇA: QUE MUNDO É ESSE?..... 47
2.1 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO: RECONHECIMENTO DAS CRIANÇAS COMO PARTICIPANTES ATIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....49
2.2 ESCUTAR AS INFÂNCIAS: A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM PELAS CRIANÇAS.....53
2.3 AS CRIANÇAS ENQUANTO PRODUTORAS DE CULTURA E CONHECIMENTO ……..59
2.4 "MAS A GENTE TAMBÉM É CRIANÇA, NÉ?!".....62
3 ENCONTROS E DESVIOS: AS CRIANÇAS ME AJUDAM A OLHAR.....69
3.1 A CRIANÇA TAMBÉM ENSINA: APRESENTAÇÃO DOS ASPECTOS PRIMEIROS..... 79
3.2 "A ESCOLA, ELA ENSINA MUITAS COISAS": CARACTERIZAÇÃO DOS LOCAIS DA PESQUISA E SUAS PRÁTICAS FILOSÓFICAS.....80
4 A FILOSOFIA DAS CRIANÇAS: A CRIANÇA TEM UMA MANEIRA DIFERENTE DE PENSAR, QUAL É…?.....104
4.1 A CRIANÇA FILOSOFA?: A INFÂNCIA COMO UM TEMPO POTENTE..... 107
4.2 "UMA COISA QUE EU APRENDI NA CRECHE É NÃO SER INDIVIDUAL": A AÇÃO DIALÓGICA E AS RELAÇÕES INTER E INTRAGERACIONAIS..... 113
4.2.1 "Se não fosse os professores, alguém nos ensinando, a gente não ia querer pensar nada": o papel docente na educação filosófica.....122
4.2.2 "A gente aprendeu várias coisas": as relações e a aprendizagem entre pares... ……131
4.3 PENSAMENTO FILOSÓFICO DAS CRIANÇAS-ESTUDANTES: COTIDIANO E CONTEXTO.....152
5 FRAGMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COM BASE NA FILOSOFIA DAS CRIANÇAS.....157
5.1 TEMPO DA FILOSOFIA.....163
5.2 INSTIGAR E PROVOCAR..... 167
5.3 DEBATES E PRÁTICAS.....175
5.4 DE ALUNO À CRIANÇA-ESTUDANTE: PELA AGÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....184

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE ESTE MOSAICO..... 193
REFERÊNCIAS.....198
APÊNDICE 1 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....213
APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS CRIANÇAS..... 215
APÊNDICE 3 - INFOGRÁFICO DO ITINERÁRIO PEDAGÓGICO ACOMPANHADO NO COLÉGIO 1..... 216
APÊNDICE 4 - INFOGRÁFICO DO ITINERÁRIO PEDAGÓGICO ACOMPANHADO NO COLÉGIO 2..... 217
ANEXO 1 - DIÁLOGO FILOSÓFICO BULLYING E A ÉTICA: O QUE VOCÊ FARIA? 218
ANEXO 2 - CONSIDERAÇÕES DAS CRIANÇAS-ESTUDANTES SOBRE A TESE... 219

INTRODUÇÃO

> **Raquel**: E vocês acham que, nesse sentido, a filosofia pode ser importante pra sociedade de alguma forma?
> **JotaJota**: Eu acho que pode pra refletir, é tipo um vídeo que eu vi na internet [...] ele falou que tipo quando você é um bebê, todos em volta aplaudem, só que quando você cresce, todos aqueles que te aplaudiram vão te deixar pra baixo, vão te xingar. Eu só acho que em todas as criações que Deus criou, os seres humanos foi um erro. [...] Porque, tipo, o ser humano é tão mal, desobediente, tipo eles matam uns aos outros por bobeira. Torturam uns aos outros por bobeira.
> **Raquel**: Então, qual seria a solução pra humanidade?
> **JotaJota**: A extinção!

> **Isa**: Eu pensei que, como a filosofia não é tão comum assim, eu achei que a filosofia não era tão importante pro dia a dia, mas depois dessas aulas e tudo, eu achei que, nossa, bem importante para o nosso dia a dia! Faz refletir mais sobre as coisas.

Estas falas iniciais pertencem a duas crianças participantes desta pesquisa. Por caminhos convergentes, mas que desaguam em posições antagônicas, ambos, JotaJota e Isa, após o percurso realizado com a filosofia, reconhecem a legitimidade, importância e pertinência dela em suas vidas.

Partem de uma definição que bebe de seus cotidianos, a filosofia serve: “pra refletir, é tipo um vídeo que eu vi na internet”, ou, “depois dessas aulas e tudo, eu achei que…bem importante para o nosso dia a dia”. São reveladoras de posições e concepções de mundo antagônicas. Enquanto Isa, sistematizando e tornando os saberes filosóficos autorais, conclui que a filosofia contribui para a reconstrução do cotidiano, do futuro, JotaJota, baseando-se em um pessimismo filosófico-cristão, direciona nosso olhar para uma conclusão de ruptura radical e absoluta, a “extinção”.

Como pesquisadora e educadora, essa fala de JotaJota acompanhou-me no percurso da escrita. Foi tema de conversas com os mais diversos públicos, ora surpreendendo-me pelo grau de realismo e profundidade, ora assustando-me pois tal fala, não esqueçamos, saiu dos lábios de uma criança, um ser ainda ingressante no “grande mundo” e, tão cedo, já vazia de uma utopia capaz de fazer avançar para além das misérias materiais a que estamos submetidos, condicionados, mas não determinados como humanidade e sociedade.

O que desconcerta JotaJota é a banalidade do mal, o ser humano se mata “por bobeira”, “Torturam uns aos outros por bobeira”. Nosso olhar neste momento, em retrospectiva, volta-se para o passado organizando o imenso mosaico de memórias, sensações, documentos e experiências com as crianças em um todo articulado e simbólico. Mas, não há como não nos perguntarmos pelo futuro: a que novas conclusões chegarão Isa e JotaJota no futuro? De que maneiras a experiência escolarizante os ajudará a reconstruir esses sonhos em outros? Essas decepções em esperançar? Infelizmente não temos como prever a resposta a essas perguntas, mas, nas linhas que seguem nesta tese, apresentaremos pistas muito concretas que podem nos ajudar, como educadores, a investir na potência do presente como forma de resguardamos um futuro.

Por isso, posso dizer que essa pesquisa começa pelo reconhecimento da estreita relação entre o mundo das crianças e o mundo adulto. Pela lembrança da criança que fui. Pelo reconhecimento da ânsia de conhecer, de ser e estar no mundo e dele fazer parte, incondicionalmente. Esse reconhecimento começa a tomar forma quando adentro pela primeira vez uma sala de aula como professora e me deparo com várias crianças que, como eu-criança, não se percebiam *in-fans*, sem voz e sem vez, mas que desejavam ser partícipes do processo de ensino e da sua aprendizagem. Pouco a pouco fui compreendendo essa ânsia e buscando dar espaço, entremeio ao currículo, para que práticas mais reflexivas fossem possíveis.

Assim, inicio uma prática filosófico-teatral nas aulas de práticas artísticas, no contraturno escolar, numa escola municipal de Curitiba-PR. Inicialmente desafiadora e cansativa, ela se tornou profícua e instigante, na época coletava pequenos comentários, ações e falas das crianças, estudantes dos 3º e 4º anos do ensino fundamental, que junto comigo iam descobrindo sua potência reflexiva, problematizadora e crítica**,** e assim, juntos, construímos pequenas esquetes e cenas improvisadas a partir das reflexões filosóficas.

Esse processo estimulou meu desejo de pesquisa e compreensão aprofundada de minha prática e me levou ao mestrado em educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a participar do Núcleo de Estudos sobre o Ensino da Filosofia (NESEF)[1], grupo de pesquisas sobre o ensino de filosofia. Esse processo de

[1] O Núcleo de Estudos sobre o Ensino da Filosofia (NESEF) é um grupo de pesquisas criado em 1998 com o objetivo de reunir professores e professoras para debater questões relacionadas ao ensino de filosofia, principalmente voltadas à educação básica e ao desenvolvimento de ações de fortalecimento da filosofia no currículo escolar.

pertencimento a um coletivo foi importantíssimo e possibilitou acessar outras epistemologias, culminando na minha pesquisa de mestrado intitulada *Educação filosófica e infância: o jogo teatral como possibilitador dessa relação a partir dos carecimentos das crianças* (Zanini, 2019) e à participação em diferentes ações, em especial, o grupo de estudos Filosofia e Infância (G-FILIN), que reúne pesquisadoras e pesquisadores que buscam pensar essa relação a partir de Walter Benjamin.

No ano de 2017, também comecei a acompanhar a realização da Olimpíada de Filosofia[2], organizada pelo NESEF desde 2011, que tem como objetivo desenvolver nos estudantes o interesse pela leitura e produção de textos filosóficos, possibilitar o diálogo filosófico e ser um espaço compartilhamento das produções e mediações que ocorrem na sala de aula, socializando suas práticas e produções de maneira dialógica (NESEF, 2023). Inicialmente, em seu regulamento, previa-se apenas a participação de estudantes do ensino médio e superior. Apenas a partir de 2019 que crianças-estudantes da educação infantil e ensino fundamental passam a ser contemplados no regulamento, ocupando os espaços da UFPR no encontro final da Olimpíada, apresentando seus trabalhos e trocando seus aprendizados e conhecimentos com seus pares.

A interseção desses diferentes espaços e possibilidades, em especial pela proximidade com professores e professoras que desenvolvem práticas de filosofia no ensino fundamental, mobilizou-me como professora, pedagoga e pesquisadora a direcionar meu olhar e escuta para essas realidades e para as crianças. Assim, meu papel, responsável e responsivo, foi de adentrar à sala de aula e acompanhar o cotidiano do ensino de filosofia, observando as produções dessas crianças-estudantes com objetivo de apresentar elementos para uma educação filosófica no ensino fundamental com base na filosofia *das* crianças.

Esse objetivo geral desdobra-se em questões: Qual a relação que as crianças-estudantes estabelecem com a filosofia ao participar de práticas filosóficas em sala de aula com seus pares? Para as crianças-estudantes, que elementos caracterizam uma educação filosófica no ensino fundamental?

---

[2] A Olimpíada de Filosofia é um evento organizado por professores e professoras de Filosofia envolvidos diretamente na proposição do pensar filosófico das infâncias e juventudes. Um breve histórico do evento está registrado em Mendes e Horn (2015), Zanini, Rezende e Delavy (2022) e nos Anais da Anped 2023 (Rezende; Zanini; Delavy, 2023).

Para tanto, optou-se por realizar uma pesquisa exploratória convidando as crianças-estudantes[3] a pesquisarem *junto*, com base numa metodologia de escuta e observação participante, coletando suas reflexões, falas, gestos, ações e produções para, triangulando os dados, compor um mosaico[4] que apresente os principais elementos para uma educação filosófica no ensino fundamental com base na filosofia *das* crianças.

As crianças convidadas a participar da pesquisa foram as que estiveram presentes na edição 2022 da Olimpíada de Filosofia NESEF/UFPR, pelo fato de, além de desenvolverem práticas filosóficas na escola, também partilharem essas experiências filosóficas em atividades externas. Assim, essa pesquisa nasce com o compromisso de investigar *com* as crianças, algo desafiador, pois sabe-se que tanto o sentimento da infância quanto o movimento de reconhecimento da sua voz e do seu papel social são recentes (Sarmento, 2008, 2013; Marchi, 2009; Kramer, 2002; Cruz, 2008; Pereira; Macedo, 2012), sendo comum pesquisarmos sobre as crianças e dialogarmos diretamente com seus responsáveis, seus professores e professoras, deixando-as à margem, por isso, aqui, a centralidade está nas crianças, apesar de reconhecer que sem o processo de filosofia com as crianças realizado pelos professores/as a pesquisa não seria possível[5].

Ademais, recente também é a discussão sobre a presença da filosofia na formação das crianças, em especial no Brasil, iniciada em fins da década de 1990, a partir da chegada e implementação do Programa de Filosofia para Crianças (FpC)

---

[3] O leitor/a perceberá que a partir do Capítulo 1 as crianças participantes dessa pesquisa passaram a ser nomeados como crianças-estudantes. Vários são os motivos por esta opção conceitual e eles aparecerem ao longo do texto. No entanto, nesta introdução, destacamos apenas o mais importante: mesmo sob a institucionalização escolar, não aceitam o "ofício de aluno" como constituinte deste tempo de infância dentro da escola. Pois, as crianças resistem e encontram em alguns professores e professoras a garantia da realização das suas infâncias no espaço escolar reconhecendo-se como atores sociais e, consequentemente, como participantes ativas do seu processo de aprendizagem.

[4] A imagem de uma pesquisa-mosaico surge a partir de Walter Benjamin (1984, p. 70) e da compreensão que "cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo". Mosaicos são formados de fragmentos e resíduos, organizados a partir do reconhecimento dos detalhes e dos pormenores. O método de montagem do mosaico, aplica-se a todo processo de leitura, de modo que será utilizado para compor a tese. Ressalta-se que não se pretende tomar o todo pela parte, mas sim utilizar fragmentos, inventariados com as crianças-estudantes, para compor um mosaico de uma educação filosófica no ensino fundamental.

[5] Destaco o papel fundamental das professoras e professores na pesquisa, proporcionando tanto a manutenção de uma prática de ensino e aprendizagem de filosofia com as crianças, quanto o contato com o pensamento filosófico das crianças, entretanto, considerando que a ênfase sempre recai nas práticas pedagógicas docentes aqui manteremos a centralidade nas crianças-estudantes e na filosofia *das* crianças, por isso, apesar de ter realizado entrevista com as/os docentes, muito pouco dos relatos deles será apresentado.

de Matthew Lipman (1990) em alguns municípios e estados, processo que não perdurou por muito tempo, devido aos seus custos e normativas (Silveira, 2001; Kohan; Wuensch, 1999; Kohan, 2012).

Após o contato com esse Programa, muitos pesquisadores e pesquisadoras, professores e professoras brasileiros começaram a explorar possibilidades e desenvolver práticas de filosofia *com* as crianças, rompendo com a formatação e formação pragmática da proposta. Ciente desse contexto histórico, a presente pesquisa buscou, por meio de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, conhecer a produção sobre a filosofia com crianças atualmente no Brasil[6]. Com base nos dados coletados foi possível perceber que nas pesquisas de filosofia com crianças havia uma lacuna investigativa: não foi encontrada nenhuma pesquisa que se dedicou a pensar *com* as crianças o ensino de filosofia.

Imbuída desse objetivo de pesquisar *com* as crianças, reconhecendo que há uma filosofia *das* crianças, caracterizada por outros modos de fazer filosofia, outro método filosófico, o principal desafio foi o contexto da pandemia da Covid-19 que dividiu em dois momentos esse processo de doutoramento. Inicialmente, foi frustrante a condição imposta de isolamento e a impossibilidade de adentrar os espaços das salas de aulas e realizar a pesquisa *com* as crianças[7].

Após o lento retorno à normalidade no ano letivo de 2022, em conversa com alguns profissionais da área, considerei mais prudente não adentrar o espaço da sala de aula logo no início do período letivo, ciente que minha presença afetaria o cotidiano e que as crianças retornavam a ela com uma série de questões referentes a sociabilidade humana e aprendizagem que exigiram dos(as) professores(as) adaptações (Gatti, 2020).

Assim, consciente do contexto e da realidade das instituições participantes das edições anteriores da Olimpíada de Filosofia, foram feitas tratativas prévias com os docentes para que, no final de 2022 fosse iniciada a pesquisa realizando uma

[6] No Capítulo 1 será apresentado de modo mais detalhado os dados coletados.

[7] Soma-se a isso o lento processo de retorno às aulas presenciais que mantiveram restrições de circulação no ambiente escolar e de pessoas externas, acarretando demora na liberação da entrada de pesquisadores nas escolas. Ressalto que estava em perfeito acordo com essas restrições, considerando que alguns estados e municípios liberaram muito precocemente a circulação, mas que isso causou angústia pelo desejo de pesquisar *com* as crianças.

entrevista com as crianças após a participação no encontro final da nona edição[8], seguido da observação participante em sala de aula no ano de 2023[9].

A partir deste contexto, essa pesquisa visa contribuir para o campo da educação filosófica no ensino fundamental, por meio da escuta e observação das crianças-estudantes durante as práticas de filosofia com crianças. Para tanto, após a transcrição, codificação e verificação dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com crianças e docentes, observação participante em sala de aula e coleta das produções filosóficas das crianças-estudantes, estes foram categorizados e triangulados com objetivo de analisá-los a partir dos fundamentos da Análise Dialógica do Discurso de Mikhail Bakhtin (Brait, 2012a), tendo sempre como base a realização de uma pesquisa *com* crianças (Pereira, 2012b, p. 59; Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999, p. 173).

Com relação aos aspectos éticos da pesquisa com crianças (ANPED, 2019, 2021; Kramer, 2002), destaca-se: que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS/UFPR)[10]; para preservar a identidade das professoras, professores e crianças-estudantes, pedimos que escolhessem nomes ficcionais para a versão final da tese, assim como, optamos por numerar as instituições de ensino, chamando-os Colégio 1 e Colégio 2; eu mantive meu nome real, para destacar minha intervenção e interlocução com as crianças. As entrevistas realizadas com os professores e professoras serviram de suporte para estruturar a análise dos dados coletados e apresentar as práticas pedagógicas[11].

Para tornar mais fluida a leitura do texto, não fiz nenhuma correção ou intervenção nas falas transcritas mantendo as características da oralidade e da linguagem das crianças, de modo que alguns vícios, repetições e estruturações comuns da fala aparecem, como "tipo", "talz" e "né!?". Optei pelo uso da primeira pessoa na tese, exceto nos Capítulos 1 e 2, por serem mais conceituais.

---

[8] Importante ressaltar que algumas dessas crianças já haviam apresentado seus trabalhos na edição de 2021.

[9] Participaram desta pesquisa 80 (oitenta) crianças-estudantes de dois colégios, um localizado na cidade de Pinhais-PR e outro de Curitiba-PR. Em 2022, foram 38 (trinta e oito) crianças-estudantes que foram entrevistadas e depois, em 2023, somaram-se a elas mais 42 (quarenta e duas) que solicitaram a possibilidade de contribuir com a pesquisa.

[10] Destaca-se que esse Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), da Universidade Federal do Paraná, passou a atuar na análise dos protocolos na Plataforma Brasil em 2021, o que enriqueceu ainda mais as pesquisas pelo foco nas especificidades da pesquisa em educação.

[11] Ressalto que as falas dos docentes aparecerão muito pouco no texto da tese por uma opção metodológica, pois a intenção é dar centralidade à filosofia *das* crianças de modo que, apresentamos brevemente no Capítulo 3 as práticas docentes realizadas em sala de aula.

Com intuito de organizar a apresentação da pesquisa, elaboraram-se cinco capítulos, sendo que no **Capítulo 1** apresenta-se a relação entre a cultura e a cultura escolar, em especial reverberando no currículo como território em disputa, ao qual chega a filosofia, uma forasteira que não possui lugar enquanto disciplina[12] no ensino fundamental. Percebe-se que, no contraponto do currículo oficial, há docentes que defendem o contato das crianças com o conhecimento filosófico tensionando-o, apresentando assim à pesquisa o currículo real.

O **Capítulo 2**, intitulado *Mundo da criança: que mundo é esse?*, tem como objetivo problematizar a presença da criança no espaço escolar partindo da compreensão que este é um dos espaços pelos quais a criança adentra o "grande mundo" e que esse processo requer o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais que são participantes ativas dos processos de ensino e aprendizagem[13], produzem conhecimento e cultura pela sua agência no cotidiano, com base em Walter Benjamin (2009) e na Sociologia da Infância (Sarmento, 2009; Marchi, 2011b, 2017). Por isso, ao final, apresentam-se as representações sociais do ser "criança" indicadas por elas ao longo do processo de pesquisa.

No **Capítulo 3**, *Encontros e desvios: as crianças me ajudam a olhar*, são apresentados caminhos e desvios metodológicos trilhados nessa pesquisa, assim como os participantes e os locais onde foi realizada. Para tanto apresenta-se cada um dos Colégios e as práticas pedagógicas de filosofia desenvolvidas em 2022 e 2023. Como o foco da tese está na filosofia *das* crianças, esse capítulo apresenta o processo realizado e planejado pelos/as docentes que se caracterizam como práticas de filosofia *com* crianças.

A análise dos dados produzidos conjuntamente com as crianças aparece nos **Capítulos 4 e 5**, sendo que, no quarto capítulo, intitulado *A filosofia das crianças: a criança tem uma maneira diferente de pensar, qual é?*, estão expostos algumas peças que compõem este mosaico: o reconhecimento das crianças como participantes ativas do processo de aprendizagem e produtoras de conhecimento; a

---

[12] Com a implementação da BNCC Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais, em 2020, as disciplinas passam a ser chamadas de componentes curriculares das áreas de conhecimento, mas, como ato de resistência, seguiremos tratando-as como disciplinas.

[13] Durante o texto traremos sempre "processo de aprendizagem" por compreender a relação indissociável entre ensino e aprendizagem. Essa opção é feita buscando marcar a necessidade de centralidade nas crianças sem deixar de lado o papel docente de ensinar e lhes apresentar os conhecimentos historicamente produzidos na filosofia, como ficará evidente durante o texto.

presença e importância da ação dialógica inter e intrageracional; e a estreita relação com o cotidiano que evidenciam ser constituinte do processo filosófico.

No **Capítulo 5**, *Fragmentos para uma educação filosófica com base na filosofia das crianças*, apresentam-se mais quatro peças desse mosaico caracterizadas como elementos/fragmentos: tempo da filosofia; instigar e provocar; debate e práticas; aluno criança-estudante. Essas peças finais buscam compor esse mosaico que a filosofia *das* crianças nos oportuniza para pensar uma educação filosófica no ensino fundamental indicando aspectos centrais para que uma educação filosófica possa ocorrer em sala de aula.

O retorno ao campo para apresentar às crianças os resultados da pesquisa antes da defesa foi realizado apenas em um dos Colégios, devido a disponibilidade e calendário escolar, por isso não é trazida aqui a experiência de retorno, pois pretendo, após a defesa, apresentá-la em ambas instituições e coletar as devolutivas delas quanto ao acabamento dado por mim a esse mosaico.

Nas considerações finais recupero, por meio da análise, os principais elementos/fragmentos coletadas durante a pesquisa e indico as principais limitações desta composição, reforçando a necessidade de compreensão que a filosofia *das* crianças nos apresenta, a partir do reconhecimento da agência das crianças no processo de aprendizagem e como produtoras de conhecimento, elementos para uma educação filosófica que *com* elas.

1. ESCOLA E CURRÍCULO: TENSÕES E APROXIMAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E A FORASTEIRA FILOSOFIA

FOTOGRAFIA 1 - Fotografia autoral intitulada *Grade Escolar*[14].
FONTE: A autora (2023).

> Multiplicam-se os anos de laboriosa aprendizagem, surgem cada vez mais escolas, exames, palavras impressas. Mas a criança, tão pequena, tão fraca, que viveu tão pouco - não leu nada, não sabe nada…
> Uma questão grave: Como dividir os territórios conquistados, que tarefas e recompensas devem caber a cada um, como organizar esse mundo recém-dominado? Quantas oficinas criar, e por onde espalhá-las, para garantir trabalho às mãos e aos cérebros que reclamam? [...]
> Os políticos e os legisladores experimentam soluções cuidadosamente elaboradas, mas a toda hora acabam se equivocando.
> Entre outras coisas, deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acha, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer?
>
> Janusz Korczak (2022, p. 23).

Essa visão incompleta, imatura e incapaz das crianças, ainda segue sendo partilhada socialmente apesar dos avanços no campo dos estudos da infância (Marchi, 2010, 2017; Pinto, 1997; Sarmento, 2005, 2013), não sendo exclusiva da educação e das teorias pedagógicas. Como Korczak (2022) indica, tem raízes profundas na sociedade, na política, na cultura e na economia. O silenciamento vem desde a etimologia deste tempo de *infante* (Lajolo, 2016, p. 323), assim faz-se

[14] Essa fotografia foi captada durante a observação participante no Colégio 1, em abril de 2023, desde então me acompanha ao pensar a relação dual que se estabelece com o espaço escolar.

necessário reconhecer a relação que se estabelece dentro da escola entre as culturas, o currículo e as crianças com intuito de preparar o caminho para a filosofia *das* crianças e a promoção de uma educação filosófica.

Em especial, quando propõe-se como objetivo geral da pesquisa apresentar, por meio da escuta e da observação das crianças, elementos/fragmentos para uma educação filosófica no ensino fundamental com base na filosofia *das* crianças, adentra-se um território em disputa: o currículo oficial (Arroyo, 2013; Apple, 1989). Nesse território em disputa, ao qual a filosofia não pertence, é que chegamos junto com essa forasteira[15] que teima em adentrá-lo ignorando suas fronteiras. De passagem, os sujeitos (aqui, no caso, as crianças) pedem-lhe que fique, mas a "lei" e a "ordem" não aceitam.

Assim, essa pesquisa se encontra em um "não-lugar", caminha com a forasteira filosofia, que por pouco tempo encontrou no currículo do ensino fundamental (de alguns estados e municípios) um território para fixar-se, logo depois sendo expulsa desse território, de modo arbitrário (pode-se dizer), pois as pesquisas naquele contexto, com crianças e professores (Oliveira, 2004; Kohan, Leal, 2000, Conceição, 2008), assim como pesquisas recentes (Kohan, Olarieta, 2012; Olarieta, 2014; Cirino, 2015; Oliveira, 2017; Gomes, 2017; Cunha, 2022; Santos, 2022)[16] demonstram como as crianças se afeiçoam a ela e encontram nas práticas filosóficas espaço para a reflexão, percebendo-se: como participantes ativas do processo de aprendizagem e também como produtoras de conhecimento, sendo ouvidas e aprendendo a ouvir os seus pares (Sarmento, 2009; Alderson, 2005).

Para compreender esse processo, apresentamos brevemente o histórico da chegada dessa forasteira ao espaço escolar e também o levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES[17] com objetivo de fazer um estado da arte das pesquisas sobre a filosofia com crianças, em especial para verificar se essas pesquisas foram realizadas *com* as crianças. Posteriormente, iremos discorrer

---

[15] Tratamos a filosofia como forasteira pelo fato de estar fora do currículo escolar do ensino fundamental, como define o dicionário Aurélio: Forasteira é o feminino de forasteiro. O mesmo que: estrangeira, estranha. Caracteriza aquele que não pertence à terra ou ao lugar onde se encontra. Estrangeiro; algo ou alguém que é de fora ou vem de fora do país, da cidade ou da região: hábitos forasteiros.

[16] Ressalta-se que, a despeito dessas pesquisas partirem de concepções distintas quanto ao que seja o ensinar filosofia, ainda assim destacam, nos registros das falas das crianças, elementos que demonstram a afeição delas pela filosofia.

[17] Trataremos desse levantamento especificamente a seguir, no subcapítulo *Filosofia com crianças: um itinerário.*

sobre as disputas pelo currículo e o lugar das crianças e das infâncias no espaço escolar, culminando com a filosofia *das* crianças.

1.1 A CHEGADA DA FORASTEIRA AO TERRITÓRIO CURRICULAR: O [NÃO] LUGAR DA FILOSOFIA

A filosofia nunca foi oficialmente incluída nos documentos nacionais para o ensino fundamental. Na verdade, por um curto período de tempo, ela encontrou espaço no currículo de alguns estados, municípios e escolas particulares brasileiras, devido ao programa de Filosofia para Crianças (FpC) de Matthew Lipman (1990) que chegou ao Brasil no início da década de 1990 e permaneceu até fins da década de 2000 (Silveira, 2001, Kohan, Wuensch, 1999)[18].

Como coloca Silveira (2001) a adesão a esse programa teve relação direta com o processo de redemocratização que o país passava e a intensa luta dos professores de filosofia quanto ao retorno dessa disciplina para os currículos escolares do ensino médio. Outro aspecto que gerou a adesão foi o fato de caracterizar-se como uma proposta "inovadora", por se tratar não apenas de uma proposição curricular diferente, mas também de uma metodologia nova, que rompia com as práticas tradicionais, propondo a criação de Comunidades de Investigação, algo que também se buscava naquele contexto, após anos de um processo de ensino sob um governo ditatorial (Kohan, 2005, p. 98).

Lipman (1990) propunha uma iniciação filosófica que levasse as crianças a um pensar melhor, mais crítico, criativo e cuidadoso e, por isso, optou por fazê-lo a partir de novelas filosóficas escritas por ele, elaborando um currículo de filosofia que trazia discussões éticas e estéticas, mas priorizava o desenvolvimento de um pensar melhor (superior), por meio de exercícios de lógica filosófica (Lipman, 1998; Lipman; Sharp; Oscanyan, 2001).

[18] O histórico desse processo não será apresentado na tese, por considerar que já foi amplamente discutido por Silveira (2001), Kohan e Wuensch (1999), Kohan (2005), Lorieri (2004, 2023). Apenas destaco que esse processo de inserção da filosofia no ensino fundamental foi excludente em especial pelos altos custos para adesão ao programa FpC, pois vendiam-se os materiais do professor e aluno (manuais e novelas filosóficas), monitoria em sala de aula e cursos de formação docente. Não era possível aplicar filosofia para crianças em sala de aula sem a adesão completa ao Programa, condição do Institute for the advancement of Philosophy for Children (IAPC).

Para auxiliar na implementação do Programa FpC criou-se o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC)[19], que tinha várias sedes espalhadas pelo Brasil e comercializava e controlava quais eram os estados, municípios e instituições privadas que realizavam práticas de filosofia no ensino fundamental, atualmente não se tem mais este panorama, mas sabe-se que, devido ao processo de formação continuada de docentes naquele período, muitos continuaram realizando práticas filosóficas nas escolas, e houve desdobramentos dessa proposta por compreenderem sua pertinência e importância para a formação das crianças.(Salles, 2008; Oliveira, 2004; Kohan; Leal; Ribeiro, 2000; Kohan, 2005; Olarieta; Kohan, 2012; Cirino, 2015).

Torna-se importante destacar que desses desdobramentos o mais significativo tem a ver com a reformulação da concepção da realização de um processo filosófico *com* as crianças e não mais um programa pensado *para* elas. Não se trata apenas de uma escolha gramatical, de qual preposição se adequa melhor, mas carrega consigo uma concepção outra de criança e filosofia (Olarieta; Kohan, 2012, p. 160)[20].

Assim, a filosofia *com* crianças surge na perspectiva de romper com o ensino instrumental do pensar e os modos de organizá-lo, que apresentou a filosofia como uma "guardiã da lógica, do juízo e da competência", submetendo-a, no espaço escolar, à condição de instrumento de controle social (Kohan, 2005, p. 102). O sentido principal da filosofia no espaço escolar seria trazer práticas de reflexão e confrontamento, até mesmo sobre a própria instituição escolar (Kohan, 2005, p. 103). Filosofar com as crianças pressupõe, assim, práticas éticas e políticas, centradas em ouvir as crianças, seu compromisso é "acolher a novidade dos novos" por meio da alteridade e da escuta (Kohan, 2012).

Nessa perspectiva, como consequência do distanciamento do programa de FpC e de sua estrutura curricular em direção a uma proposta de filosofia com crianças, além das iniciativas iniciais que buscavam promover um espaço para o diálogo e o filosofar, foram desenvolvidas diversas propostas, na maioria das vezes vinculadas a universidades e realizadas no contraturno escolar (Silveira, 2020), o

---

[19] No site do Instituto de Filosofia e Educação para o Pensar (IFEP) constam mais informações e histórico do processo no estado do Paraná. Disponível em: <https://www.philosletera.org.br/index.php/ct-menu-item-142/ct-menu-item-144>. Acesso em: jul. 2023.

[20] Essa questão é aprofundada por Walter Omar Kohan no livro *Infância. Entre educação e filosofia* (Kohan, 2005, p. 97-122). Ele, junto com Paula Ramos Oliveira (2004) e Marcos Antônio Lorieri (2004) foram importantes para a manutenção das discussões e pesquisas no Brasil até hoje.

que manteve essa abordagem vigente e presente no ambiente escolar. A seguir, por meio de um breve estado da arte realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, será apresentado em que medida essas pesquisas e práticas consideram a criança como participante ativa das discussões sobre o ensino de filosofia.

1.1.2 Filosofia com crianças: um itinerário

A pesquisa de estado da arte (Ferreira, 2002; Romanowski, 2006) teve como objetivo conhecer a produção de pesquisas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil e verificar as lacunas quanto às pesquisas na área e também situar a investigação aqui proposta, em especial, quanto a participação e escuta das crianças. O levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi realizado em 2019 e revisado em 2023, utilizando como descritores as expressões "filosofia com crianças", e também, conjuntamente, os descritores "filosofia com crianças" e "pesquisa com crianças"[21].

Na revisão realizada em 2023, acresceram-se ao levantamento mais quatro pesquisas, das quais destaca-se a dissertação de mestrado em Processos socioeducacionais e práticas escolares de Cristiane Fátima Silveira (2020), intitulada *"Filosofia para e com crianças": bordando reflexões acerca das experiências filosóficas com crianças no Brasil*, que teve como objetivo geral compreender as propostas de filosofia para e com crianças no Brasil desde a sua concepção, implementação e envolvimento da comunidade escolar. Essa dissertação contribuiu de maneira significativa para reforçar alguns elementos já centrais para essa pesquisa, em especial quanto aos processos de filosofia com crianças a partir de Walter Omar Kohan e seus desdobramentos.

No levantamento realizado em 2023, utilizando como descritores "filosofia com crianças" e "pesquisa com crianças", foram encontradas 139 pesquisas, sendo 102 dissertações e 35 teses, das quais, após a leitura dos resumos verificou-se que apenas 25 referiam-se a práticas de filosofia com crianças. Com intuito de verificar se alguma pesquisa havia sido excluída, realizou-se a busca com o descritor "filosofia com crianças", encontrando 31 pesquisas, das quais duas não se referem a

[21] Esse levantamento será apresentado mais detalhadamente em artigo próprio com intuito de evidenciar as aproximações e as distinções entre as propostas.

práticas de filosofia com crianças, duas referiam-se especificamente a filosofia para crianças a partir da proposta de Matthew Lipman e uma era focada em filosofia da educação. Essas cinco pesquisas foram descartadas.

Cruzando os dados coletados com os descritores "filosofia com crianças" e "pesquisa com crianças" e o descritor "filosofia com crianças", eliminando as pesquisas repetidas e as que não condizem com o objeto de investigação, chegamos a 34 pesquisas, das quais, após análise dos resumos e sumário, verificou-se que: três não se referem a área de filosofia com crianças, cinco não foram encontradas, pois são anteriores à Plataforma Sucupira, 11 são pesquisas que tratam da filosofia com crianças, mas com uma perspectiva bibliográfica ou de análise documental, uma investiga com educadores de um grupo de pesquisa e apenas 14 traziam registros de diálogos com as crianças (Tabela 1).

TABELA 1 - TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DA CAPES QUE APRESENTAM DIÁLOGOS COM CRIANÇAS

ANO	AUTOR	TíTULO	TIPO DE PESQUISA
2006	RIGER, Leila Lurdes Gerlach	O Riso na Prática de Filosofia com Crianças	Mestrado em Educação
2008	SALLES, Conceição Gislane Nóbrega Lima de	O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância	Doutorado em Educação
2011	GOMES, Vanise de Cássia de Araujo Dutra	Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?	Mestrado em Educação
2013	JUNIOR, José Ricardo Pereira Santiago	Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes	Mestrado em Educação
2014	CUNHA, Edna Olímpia da	Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública	Mestrado em Educação
2014	OLARIETA, Beatriz Fabiana	Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola	Doutorado em Educação
2015	CIRINO, Maria Reilta Dantas	Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina	Doutorado em Educação
2017	OLIVEIRA, Janice da Silva	Filosofia com crianças: cenas de experiência e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino	Mestrado - Educação Contemporânea
2017	SILVA, Silvia Cristina Barbosa da	Filosofia e cuidado de si na escola: entre a fala e a escuta	Mestrado em Educação

			Escolar
2017	GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra	Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros	Doutorado em Educação
2018	CUNHA, Mauro Britto	Em busca da infância: experiências filosóficas com crianças numa escola pública municipal de São Mateus, ES	Mestrado em Ensino na Educação Básica
2021	SANTOS, Alessandra Oliveira dos	Filosofia e suas reinações na infância: por uma gaia ciência	Mestrado em Educação
2022	SANTOS, Rosana Lopes dos	Filosofia com crianças: experiências de pensamento e possibilidades para experienciar o pensar a partir de rodas de conversas com crianças em escola da educação básica no município de Caicó/RN	Mestrado Profissional em Filosofia
2022	SANTOS, Fulvio Barreira Vicente	Devir violão: quando infância e filosofia se tocam	Mestrado em Ensino

FONTE: Dados da pesquisa coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Cunha (2018), realizou sua pesquisa no contexto da educação infantil, com crianças de cinco anos. A pesquisa de Santos (2022) foi realizada com crianças, mas não foi possível acessá-la na íntegra, apenas seu resumo, pois não foi publicizada. Silva (2017), com objetivo de analisar as vozes de crianças em distintas pesquisas, reuniu as produções de cinco locais, não dialogando diretamente com as crianças, apenas utilizando-se de textos já produzidos. Deste modo, essas três pesquisas não compuseram o nosso corpus de análise.

Na sequência analisamos as onze pesquisas restantes, dividindo-as em: 1. Pesquisas que apresentaram as vozes das crianças e avaliações de projetos; 2. Pesquisas que avaliaram com crianças e professores/as as práticas vinculadas ao projeto "Em Caxias, a filosofia en-caixa?"; 3. Pesquisas que apresentaram registros de práticas filosóficas com crianças.

TABELA 2 - TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DA CAPES QUE APRESENTARAM AS VOZES DAS CRIANÇAS E AVALIAÇÕES DE PROJETOS.

ANO	AUTOR	TíTULO	TIPO DE PESQUISA
2008	SALLES, Conceição Gislane Nóbrega Lima de	O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância	Doutorado em Educação
2011	GOMES, Vanise de Cássia de Araujo Dutra	Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?	Mestrado em Educação

2017	GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra	Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros	Doutorado em Educação

FONTE: Dados da pesquisa coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Gomes (2011; 2017) e Salles (2008), nos registros das pesquisas, apresentaram tanto as reflexões das crianças quanto as suas avaliações das práticas realizadas por projetos no contexto escolar, sendo evidenciado nas três pesquisas o interesse das crianças pelo processo filosófico, destacando a importância da escuta do outro e da troca reflexiva com outras crianças.

TABELA 3 - TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DA CAPES QUE AVALIARAM COM CRIANÇAS E PROFESSORES/AS AS PRÁTICAS VINCULADAS AO PROJETO "EM CAXIAS, A FILOSOFIA EN-CAIXA?"

ANO	AUTOR	TíTULO	TIPO DE PESQUISA
2013	JUNIOR, José Ricardo Pereira Santiago	Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes	Mestrado em Educação
2014	CUNHA, Edna Olímpia da	Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública	Mestrado em Educação
2014	OLARIETA, Beatriz Fabiana	Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola	Doutorado em Educação

FONTE: Dados da pesquisa coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Junior (2013), Cunha (2014) e Olarieta (2014) dedicaram-se a analisar, a partir do diálogo com crianças e professoras/es, os projetos de filosofia realizados em escolas. Analisaram práticas realizadas a partir do projeto de pesquisa e extensão "Em Caxias, a filosofia en-caixa?", em diferentes contextos escolares.

TABELA 4 - TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DA CAPES QUE APRESENTARAM REGISTROS DE PRÁTICAS FILOSÓFICAS COM CRIANÇAS.

ANO	AUTOR	TíTULO	TIPO DE PESQUISA
2017	OLIVEIRA, Janice da Silva	Filosofia com crianças: cenas de experiência e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da rede municipal de ensino	Mestrado - Educação Contemporânea
2015	CIRINO, Maria Reilta Dantas	Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina	Doutorado em Educação

2021	SANTOS, Alessandra Oliveira dos	Filosofia e suas reinações na infância: por uma gaia ciência	Mestrado em Educação
2022	SANTOS, Rosana Lopes dos	Filosofia com crianças: experiências de pensamento e possibilidades para experienciar o pensar a partir de rodas de conversas com crianças em escola da educação básica no município de Caicó/RN	Mestrado Profissional em Filosofia
2006	RIGER, Leila Lurdes Gerlach	O Riso na Prática de Filosofia com Crianças	Mestrado em Educação

FONTE: Dados da pesquisa coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Oliveira (2017) acompanhou estudantes do terceiro ano do ensino fundamental de escola pública na cidade de Caruaru-PE e, após a observação do processo desenvolvido pela docente da turma, criou um grupo com 12 crianças para compartilhar seu filosofar, a partir do aporte metodológico do RPG (Role-PlayingGame).

Cirino (2015) e Santos (2022) dedicaram-se a acompanhar processos filosóficos apresentando recortes das práticas realizadas com as crianças e, entremeio suas reflexões, apresentaram análises das relações das crianças com a filosofia. Riger (2006) investiga com as crianças a relação do riso com a prática filosófica, sua questão norteadora foi: O que pode o riso enquanto expressão de pensamento?; Santos (2021), a partir de uma interlocução com suas memórias de infância, Paulo Freire e Heráclito, fomentou experiências do pensar com as crianças em uma escola de Duque de Caxias-RJ registrando e analisando-as.

Essas 14 pesquisas trouxeram elementos para pensar o processo filosófico com as crianças, apresentando, cada uma a seu modo, reflexões filosóficas das crianças e a relação que estabeleceram com esse processo. Entretanto, nesse levantamento não foi encontrada nenhuma pesquisa que se dedicou a pensar com as crianças o ensino de filosofia.

Elas apresentam projetos de filosofia com crianças, realizados extracurricularmente, sendo a maioria realizadas no espaço escolar, mas sem vínculo com as disciplinas curricularizadas. Apenas a pesquisa de Oliveira (2017) investigou o ensino de filosofia em sala de aula, vinculado à disciplina de Língua Portuguesa, com turmas de 3º ano, o que reforça a compreensão da filosofia como uma forasteira no espaço escolar, sendo normalmente atividade extracurricular, no

contraturno, vinculada a projetos. Considerando o exposto, na sequência será problematizado o currículo escolar e o processo de seleção dos conhecimentos.

1.2 O ESPAÇO ESCOLAR E AS DISPUTAS COTIDIANAS PELO CURRÍCULO

> Quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças?
>
> Walter Benjamin (2012b, p. 70).

Quando tratamos da educação, como nos lembra Benjamin (2012b), precisamos compreender a relação geracional que se estabelece no espaço escolar e suas tensões constituintes. Assim, é necessário ter claro que o surgimento do sentimento da infância como uma construção social ocorre pari passu com a concepção de escola moderna e o processo de escolarização das crianças (Ariès, 1981). Isso não significa que antes não existissem escolas, mas a amplitude de atendimento e a compreensão desse espaço como preparatório para a vida adulta são características modernas.

Atrelada à pedagogia, busca-se em distintos pensadores da história elementos para tratar a noção de infância e o pensamento pedagógico (Freitas, 2016; Saviani, 2021; Ghiraldelli, 2000; Heywood, 2004). Esse processo, iniciado nos séculos XVI e XVII, teve como principal preocupação as relações geracionais, encontrando na educação da infância a possibilidade de manutenção de um futuro para a humanidade. Assim, a criação da escola tem relação direta com esse espaço de formação e formatação geracional (Ariès, 1981; Heywood, 2004; Elias, 1994) de modo que as escolas podem ser consideradas as principais instituições de transmissão de uma cultura "selecionada", a cultura escolar, tornando-se as responsáveis pelo “processo de incorporação e geralmente as principais agências de transmissão de uma cultura dominante eficaz” (Williams, 2011, p. 54).

Como expõe Benjamin (2012a), não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie, de silenciamento e opressão seja de classe, política e até mesmo geracional, em especial no ambiente escolar, onde há a soberania de uma compreensão hegemônica do conhecimento, adultocentrada que é imposta às crianças.

A cultura, enquanto conjunto de significados, produz uma certa ordem social ao instituir modos de vida (materiais e imateriais) (Williams, 2007). Ao acessar esse conjunto é possível compreender a sociedade, entretanto não se pode fazê-lo sem refletir sobre seu uso como instrumento da hegemonia, pautada em significados e valores organizados e vividos, não abstratos. Assim, torna-se necessário observar o modo como esses processos de seleção cultural ocorrem no contexto educacional, com disputas e tensões que culminam na definição de uma composição curricular que não é imparcial, mas tem caráter hegemônico e segregativo (Apple, 1989; Sacristán, 2013; Streck, 2012). Isso se deve ao fato de o currículo ser o núcleo estruturante da fundação da escola, por isso Arroyo (2013) vai indicar o currículo como esse território em disputa, que caracteriza-se por uma série de interesses vigorando no mesmo espaço[22].

Portanto, torna-se essencial estar atento ao modo como esses processos ocorrem nos espaços escolares, pois a cultura escolar caracteriza-se como aquela que se apropria, organiza e institui uma estrutura com objetivos educacionais, sendo a principal instituição de transmissão de uma cultura "selecionada", tornando-se responsável pelo “processo de incorporação" e transmissão de uma "cultura dominante eficaz” (Williams, 2011, p. 54).

Essa apropriação e representação não se dá apenas com a cultura, mas também com as legislações e documentos normativos, de modo que cada escola tem a sua cultura que está em constante mudança, acarretada pelo cotidiano, tensionada pelos documentos oficiais, reformas, currículos, que impõem novos “códigos e símbolos" à cultura escolar.

Assim, a cultura escolar não se caracteriza apenas como um "conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (Forquin, 1993, p.

[22] Importante ressaltar que nesse constante movimento, recentemente a educação brasileira passou por uma nova revisão na sua estrutura e currículo com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que indica a definição de "um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para a Educação Básica", mas que na verdade tem uma intencionalidade de classe: focando no desenvolvimento de competências e habilidades, que espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, deixa de lado os conteúdos e a formação cultural dos sujeitos, em especial das escolas públicas. Mais um capítulo das tensões e disputas do ambiente escolar e curricular, em especial, nesse momento histórico, com a intenção de preparar os estudantes para um melhor desempenho em avaliações de larga escala, nacionais e internacionais, essa proposta provoca uma mudança curricular alheia a perspectiva e proposta dos docentes, com foco numa formação para empregabilidade (Arroyo, 2013).

167); ela engloba também as práticas escolares cotidianas, a construção de um conhecimento escolar, o cotidiano escolar, a organização entre professores, professoras e estudantes, as relações entre o currículo oficial, o real e o efetivado (Sacristán, 2013).

Nesse sentido que, reconhecendo esse complexo processo de introdução das novas gerações, Julia (2001) amplia a compreensão do que seja a cultura escolar,

> Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. [...]
> Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (Julia, 2001, p. 11).

Esses fatores mostram a complexidade da vida escolar, sua cultura e práticas provocando a pensar quais as condições concretas do seu cotidiano, pois a seleção dos saberes e conhecimentos que estarão presentes não adentram esse espaço de modo hermético, o currículo oficial não é igual ao currículo real, posto em prática pelos docentes, nem parecido com o currículo efetivado no plano subjetivo dos estudantes (Sacristán, 2013, p. 26).

Isso porque o processo de ensino-aprendizagem é complexo e requer o constante reconhecimento de que os conhecimentos curricularizados passam por um tratamento para serem ensinados, que Forquin (1993) chamará de *transposição didática*. Esse processo sofre forte influência de diversos fatores, tais como: o modo que o currículo oficial é apresentado aos docentes; as políticas de curricularização do conhecimento; as metodologias docentes, e, ao adentrar o espaço escolar encontra no cotidiano os saberes docentes e das crianças, que também disputam espaço no currículo.

Outro aspecto que afeta positivamente esse processo é a autoria docente, pois as/os professoras/es respondem a essa realidade dinâmica e tensa com propostas e projetos que dão a conhecer à sociedade as relações estabelecidas entre eles/as e

os/as estudantes. Foi esse fato que possibilitou a presente pesquisa, pois a filosofia não é uma disciplina prevista no currículo do ensino fundamental, mas, apesar disso, encontramos práticas filosóficas sendo realizadas no cotidiano escolar do ensino fundamental.

Desde a primeira entrevista, as crianças apontaram o importante papel que os docentes desempenham no processo de manutenção da relação das crianças com a filosofia, por provocá-las a pensar seus cotidianos, conhecimentos e a sua presença no espaço escolar. Essa ressignificação do currículo pelos/as docentes acompanhados/as durante a pesquisa garantiu o espaço da filosofia na sala de aula do ensino fundamental; em seu ofício de mestre, esses docentes têm resistido e reinventado o currículo junto com as crianças e/ou por elas (Arroyo, 2000, 2013; Sacristán, 2013; Apple, 1989).

Esse papel desempenhado pelos docentes, reiterado pelas narrativas das crianças, demonstra a responsabilidade que eles assumem em relação ao mundo e às crianças. Esse processo de preparação que ocorre no espaço escolar (mas não apenas nele) tem no professor/a um papel fundamental, pois, enquanto representante da humanidade, ensina as crianças, dando a conhecer o mundo que adentram, percebendo-o histórica, política, social, econômica, cultural e, principalmente, filosoficamente.

Para tanto, pensar sua prática docente é fundamental, em especial reconhecendo seu papel na mediação praxiológica (Horn, 2002) que compreende desde a concepção de filosofia e ensino, seu planejamento, até um conjunto de mediações didáticas das quais fazem parte os conteúdo selecionados, as estratégias de ensino e avaliação, o plano de aula e os textos filosóficos. Em especial porque o que cabe à escola é partilhar o conhecimento elaborado e sistematizado e não o espontâneo e fragmentado (Saviani, 2011).

Ambas as instituições acompanhadas durante a pesquisa contemplam o ensino de filosofia em horário regular de aula, vinculado às disciplinas curricularizadas, mas apenas o Colégio 2 tem a filosofia prevista no currículo na disciplina de Ensino Religioso, o que se deve ao perfil dos docentes contratados: sempre graduados em filosofia, assim como a defesa que estes fazem pela manutenção da presença da filosofia no currículo oficial da instituição; já no Colégio 1, a filosofia adentra os tempos e espaços curriculares das disciplinas de Arte, Língua Portuguesa e História

para, junto com essas áreas do conhecimento, promover uma educação filosófica e o contato das crianças com a filosofia e o filosofar.

Cabe destacar um ponto nevrálgico de distinção entre estes dois universos: o Colégio 2, sendo particular, tem a possibilidade de organizar seu currículo da forma que deseja, de modo que inclui a filosofia na disciplina de Ensino Religioso; já o Colégio 1, instituição pública, está à mercê das decisões governamentais cabendo aos professores o movimento no cotidiano, mudando o currículo real e resistindo às imposições de um modelo educativo submisso a uma gestão empresarial, com foco no controle e meritocracia[23].

Os docentes de ambas as instituições ocupam espaços para a construção de um currículo real que corresponda aos seus saberes e aos anseios das crianças, reconhecidas como participantes ativas no processo de ensino e aprendizagem e produtoras de conhecimento, contato que possibilitou perceber que o currículo é "o território mais cercado, mais normatizado", mas que no cotidiano escolar se torna também o "mais politizado, inovado, ressignificado", porque se caracteriza como o núcleo central do sistema escolar (Arroyo, 2013, p. 13).

Por isso que só se conhece a dinâmica e a concretude do currículo adentrando o cotidiano escolar e abrindo a sua “caixa preta” (Julia, 2001) de modo a identificar a relação que docentes e estudantes estabelecem com os conhecimentos que lhes são imputados e o modo como transgridem essas imposições, partindo para a disputa cotidiana pelo território curricular.

1.3 QUAL O LUGAR DA INFÂNCIA E DAS CRIANÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR?

Miguel Arroyo (2009; 2013) vai indicar que o processo educativo desconsidera a infância, ignorando-a ao pensar a pedagogia, a docência, seu currículo e os saberes selecionados, isso se deve ao foco na formação para o vir-a-ser adulto, que coloca a criança em idade escolar como um "pré-adulto ou adulto em potencial", ignorando as características e especificidades do tempo da infância. O mais próximo que se chega desse cuidado com esse tempo refere-se à sequência dos

[23] As análises do contexto atual da escola pública paranaense são apresentadas no livro *Mercantilização da educação pública no Paraná: autoritarismo e plataformização do ensino* (Horn *et al.*, 2022).

conhecimentos escolares pautada na compreensão do seu desenvolvimento cognitivo e biológico por meio da seriação escolar.

Esse fato não apenas priva as crianças de um processo formativo que as reconheça como atores sociais e produtoras de cultura e conhecimento, mas também acarreta um "empobrecimento para reflexão teórica e para as práticas educativas, de maneira particular para os currículos" (Arroyo, 2013, p. 182), pois deixa a margem o que é seu foco: a infância . Esse não-lugar da criança no currículo reflete também o não-lugar de saberes e conhecimentos considerados "menores", menos importantes como os saberes, das múltiplas infâncias, dos povos e das classes que não detém o poder, das regiões consideradas periféricas, dos povos originários, dos povos latino-americanos (Santos, 1999, 2010), assim como de áreas do conhecimento que não estão a serviço de uma formação instrumental, como a filosofia e a sociologia. Importante ressaltar que a seleção dos conhecimentos não é isenta e livre de tensões, ela tem objetivos e carrega em si um ideário de sociedade e humanidade a ser atingido.

Esse não-lugar da criança também foi respaldado pela filosofia da educação que auxiliou na manutenção, dado que a concepção filosófica de criança da modernidade surge estreitamente vinculada à instrução e à coação da infância (Elias, 1994; Charlot, 2013). Nesse sentido, é importante revisitar dois filósofos: René Descartes (1596-1650) e Immanuel Kant (1724-1804). Descartes inaugura a modernidade com seu *Discurso do Método* (1637), que propõe um modo de trilhar o melhor caminho para o conhecimento seguro, a verdade, contributo imprescindível à ciência moderna, mas que trouxe consigo a compreensão da criança como ser inferior: acrescida à sua fragilidade física está a dependência do adulto e dos seus mestres para conduzir seu juízo, ou seja, a criança é caracterizada como um ser sem razão, à mercê da educação a que o adulto a submete.

Com Immanuel Kant (1985) essa condição de menoridade da razão, anteriormente atribuída exclusivamente à criança, é estendida ao adulto preguiçoso e covarde que delega ao outro a autoridade para guiar suas ações. Contudo, a marca da indigência do pensamento abstrato ainda perdura sobre a criança.

Em seu escrito *Sobre a Pedagogia* (1803), Kant vai indicar que "o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (Kant,

1999, p. 11), endossando esse papel moderno da escola de coação e disciplina rumo à formação do cidadão, do adulto. Para esse filósofo, a educação é uma arte, aperfeiçoada geração após geração, mas numa perspectiva de coação e silenciamento do novo.

Ambos filósofos influenciaram de modo significativo o nascimento da escola e do sentimento de infância na modernidade que, vinculados à psicologia da educação, deixaram marcas no processo educacional e influenciaram a compreensão das culturas infantis, dos processos formativos (sejam formais ou não formais) e do processo de escolarização (Charlot, 2013).

Nesse sentido que Walter Benjamin (2009), em seus escritos sobre a criança e a educação, alerta quanto a perversidade que a pedagogia burguesa, servindo-se da psicologia e da ética, reifica uma "essência absoluta da infância" e do "ser humano ou do cidadão" de modo a adornar ambas com os "atributos da filosofia idealista" e torná-las a base da educação (Benjamin, 2009, p. 121). Esse processo de reificação e de idealização distancia os seres humanos entre si e do cotidiano, impossibilitando as trocas de experiências[24].

Considerar a infância como esse tempo acabado passível de ser apreendido em sua totalidade e as crianças como seres totalmente previsíveis, que tem um processo *continuum* de desenvolvimento cognitivo, torna rígidas as relações possíveis de serem estabelecidas entre elas e entre as crianças e os adultos. Se partimos do pressuposto de que "a infância é 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", basta então "abrir um livro de psicologia infantil e saberemos de suas satisfações, de seus medos, de suas necessidades, de seus peculiares modos de sentir e de pensar" (Larrosa, 2017, p. 229-230). Mas não é essa compreensão que importa para a educação, para um processo formativo que tinha como objetivo possibilitar a ressignificação da

[24] Walter Benjamin (2012a; 2009) irá problematizar essa pobreza de experiências e a impossibilidade de trocas, que torna-se latente a partir da Primeira Guerra Mundial quando empobrecem-se as possibilidades de narrativas, pois os homens voltaram da guerra sem desejo de partilhar o que viveram. Assim, há três aspectos que inviabilizam esse processo: primeiro, para que a experiência seja narrada é necessário que haja uma comunidade de vida e discurso, onde a experiência de quem narra seja comum a quem ouve, algo destruído pouco a pouco pelo desenvolvimento da técnica que acarretou o distanciamento das gerações; segundo, as formas industriais de trabalho reduziram o tempo disponível para a troca e as narrativas que haviam no trabalho artesanal; e por fim, a individualização da vida em sociedade, a vida privada, isolou os indivíduos de modo que a transmissão de memórias e tradições coletivas e o hábito do conselho foram se perdendo (Gagnebin, 2012, p. 10-11).

experiência existencial e o exercício da subjetividade lógica, ética e estética (Severino, 2002).

Nesse sentido, torna-se necessário retomar um outro marco da filosofia da educação que é a obra *Emílio, ou Da Educação* (1762), escrita por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que transformou a compreensão da infância destacando que essa tem maneiras de ver, pensar e sentir próprias[25]. Nessa obra Rousseau (1999) vai inaugurar uma proposta educativa que destaca que a criança deve ser “livre” para adquirir conhecimento, deixando-a adquirir experiência naturalmente, de modo que as práticas pedagógicas vão além dos conteúdos e da valorização da memorização; nesse sentido o educar docente se dá a partir dos atos e não por lição de moral (Falabretti; Santos, 2014). Esses são alguns dos aspectos que a obra contribuiu para repensar a educação e suas práticas. Muitos outros filósofos vieram depois dele contribuindo com essas problematizações.

Atualmente, os estudos da sociologia e da filosofia da infância têm contribuído de modo significativo para a revisão do papel das crianças no espaço escolar. A sociologia da infância tem buscado romper com essa condição de submissão e menoridade do tempo da infância, esclarecendo que essa deve ser concebida como uma "categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social" (Sarmento, 2005, p. 363)[26]. Busca-se assim romper com o olhar sobre a criança como o *único* ser em desenvolvimento, percebendo-a como *um ser* em desenvolvimento (Sarmento, 2013, p. 18).

Em suma, esse campo apresenta como principais pressupostos básicos: o reconhecimento da infância como construção social, da criança como ator social e produtora de cultura e conhecimento, endossando sua agência (Sarmento, 2006; Marchi, 2017); esses aspectos têm contribuído de modo significativo para o desenvolvimento das pesquisas no campo da infância e das práticas educativas em sala de aula.

---

[25] Importante destacar que, ainda que tenha promovido uma mudança de paradigmas na compreensão educacional, Rousseau (1999) o fez pensando nos meninos, colocando as mulheres numa posição de inferioridade e submissão, tanto física, quanto intelectualmente (Wollstonecraft, 2021).

[26] A Sociologia da Infância vem se desenvolvendo como um campo da ciência em diversos países desde a década de 1920. No Brasil o precursor foi o sociólogo Florestan Fernandes (2016), que na década de 1940 abordou o tema no artigo *As "Trocinhas" do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis*. Como Sarmento (2006) evidencia, há distintas abordagens teóricas no campo, mas que possuem pontos de confluência teórica.

Do mesmo modo, os estudos contemporâneos da filosofia da infância, em especial de Gareth Matthews (1994, 2001), Jorge Larrosa (2015, 2017, 2021) e Walter Omar Kohan (2002, 2007), tem gerado implicações sobre a relação que se estabelece com as crianças, especialmente no campo educacional. Matthews (1994, 2001) contribui com sua análise sobre a interpretação que o psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) fez acerca do desenvolvimento humano e seus impactos sobre a educação moderna, explicitando que ele não compreendeu o perguntar e o problematizar das crianças como questões filosoficamente significativas e alinhadas às reflexões que os filósofos realizam, mas sim como um déficit intelectual, de modo que a "discussão entre Matthews e Piaget pode parecer interessante hoje porque a teoria do desenvolvimento cognitivo tem moldado a educação moderna e pode ser vista como um fator de perpetuação de posturas céticas diante da filosofia para crianças" (Walczak, 2019).

Jorge Larrosa (2015, 2017) tem contribuído ao pensar a experiência da infância e a escola, sendo a experiência aquilo que "passa", transpassa as pessoas, e a infância é o tempo dos começos, sendo a filosofia reconhecida como a infância do pensamento. Assim, a educação é repensada como um lugar possível da experiência, dela como possibilidade da diferença, de modo que a impossibilidade da experiência na modernidade tem a ver com o esquecimento da escola como o espaço da própria experiência da infância.

Por isso que, junto com Masschelein e Simons (2023), propõe que se repense a escola para reencontrar a sua especificidade e autêntica natureza, por meio de um exercício de "desenhar a escola", numa perspectiva de busca pela sua ressignificação e desta como espaço para o ócio, um resgate da ideia de *skolé*, considerando assim seus tempos, espaços, materiais, atividades e sujeitos (Larrosa, 2021, p. 255).

Walter Omar Kohan (2002, 2007) contribui com pesquisas e projetos[27] no campo da filosofia com crianças no Brasil e a ressignificação do tempo da infância. Quanto ao ensino de filosofia, contribuiu tanto com a implementação do programa FpC no Brasil, quanto com sua crítica, propondo as práticas de filosofia *com* crianças (Kohan, 2005; Olarieta; Kohan, 2012). A partir dos conceitos gregos de

[27] Além dos livros escritos por ele, há pesquisas produzidas por seus orientandos e membros do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (Nefi/UERJ) disponibilizadas on-line. Também um documentário sobre o projeto *Em Caxias, a filosofia en-caixa? A escola pública aposta no pensamento* (Kohan; Olarieta, 2012).

chrónos e *aión*, sendo o *chrónos* relacionado ao tempo contínuo e sucessivo, em contraponto ao *aión*, o tempo da intensidade que não é passível de ser contado nem é contínuo. Kohan caracteriza o *aión* como o tempo da infância, da arte e da filosofia, promovendo nesse sentido que se pense as infâncias a partir do reconhecimento dos distintos modos de viverem o seu tempo, que não pode ser medido, quantificado, pois transcorre pela experiência com as brincadeiras, com o outro (Kohan, 2007, 2020).

Estes aspectos historicamente levantados tanto pela sociologia quanto pela filosofia da infância, denotam a necessidade de escuta das crianças e do convite para que elas façam parte do seu processo formativo, algo urgente num momento em que o currículo oficial está pautado em competências e habilidades e focado em avaliações de larga escala (Horn *et al*, 2022). No âmbito dessa pesquisa percebemos que isso torna-se possível e viável devido a resistência docente e o desejo de escuta das crianças, assim como pela inserção da filosofia no currículo escolar (Arroyo, 2013; Olarieta; Kohan, 2012).

Como provoca Arroyo (2013, p. 183), "quando não se reconhece a infância, a educação e a docência não conseguem se reconhecer", de modo que no cotidiano da escola se estabelecem relações que são mais fortes que as normativas legais (que abandonam a infância e as crianças) e direcionam o currículo real, em detrimento do currículo oficial, de modo que é nessa "caixa preta" que pode-se descobrir espaços de resistência e cuidado com as infâncias. Importante destacar que essa questão surgiu durante as entrevistas com as crianças a partir de várias considerações feitas por elas quanto ao processo filosófico que vivenciaram em sala de aula,

> **Raquel**: Vocês acham que a escola é um espaço filosófico?
> [Todas respondem juntas]: Sim!
> **Raquel**: Por quê?
> **Pérola**: Porque eu acho que nesse negócio da gente aprender, da gente ser curioso para saber mais coisa, a gente, tipo [pausa]
> **Luna**: Alimenta a curiosidade! E essa curiosidade que faz a gente querer saber mais!
> **Bella**: Porque a gente tá refletindo sobre isso.
> **Pérola**: Exatamente! Vamos supor: a professora ensinou isso aqui é "i" em libras [faz o sinal da letra "i" em libras com a mão], então beleza! Mas tipo, daonde isso aqui surgiu? O que é isso aqui? É um I é um L? [Faz as perguntas mantendo sua mão esticada sinalizando a letra"i"].
> [As colegas concordam balançando a cabeça afirmativamente].

Essa conversa ilustra como as crianças percebem a escola como um ambiente propício para ampliar seus conhecimentos e sua curiosidade ao explorar o novo. Elas a reconhecem não apenas como um local para aprender, como também um espaço filosófico onde podem compartilhar conhecimentos com seus professores e colegas (seus pares). Essa percepção, que também se manifestou em outros momentos, reforça a ideia de que a escola é um lugar que promove o conhecimento. Essa visão que as crianças têm da escola como um espaço de possibilidades contrasta com as políticas atuais da educação pública (Larrosa, 2021), em especial da paranaense (Horn *et al*., 2022), que muitas vezes retratam a escola como um ambiente antiquado, incapaz de atender às necessidades da sociedade e das crianças contemporâneas.

Essa imposição do discurso sobre a escola no sentido de fortalecer o ensino de competências e habilidades em detrimento de conteúdos, bem como os processos formativos baseados em notas e rankings é, em vários momentos, contestada pelas crianças participantes desta pesquisa. Esta tese irá evidenciar essa oposição, chamando a atenção para o risco de calar as vozes das crianças em relação à sua própria formação e ao papel da escola.

A preocupação reside no fato de que essas contribuições estão sendo reprimidas em um processo que assemelha-se à "domesticação da humanidade" para a "civilização" (Elias, 1994). A presença ativa e afirmativa das crianças na sociedade e na escola provoca desconfortos, pois desafia as visões inferiorizantes e exige uma disposição para ouvir suas perspectivas singulares sobre o mundo, pois a criança tem um outro campo de percepção do mundo e acessa verdades políticas, econômicas e sociais que os adultos não querem expor ou não querem mais tratar[28] (Gagnebin, 1997, p, 98).

Como destaca Larrosa (2017, p. 230-231),

> Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, **questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento.** Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar uma inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos

[28] Como relata Graciela Montes (1991, p. 17), tudo bem falarmos com as crianças, por exemplo, sobre direitos humanos, mas isso deve manter-se no terreno do "dever ser", pode-se "citá-los [os direitos humanos] e dizer que teriam de ser respeitados, mas de modo algum relatar suas violações", como as ditaduras, os genocídios e outras.

> dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua (Grifo nosso).

Assim, quando as crianças encontram nos seus professores e professoras parceiros para defender seu processo formativo, com todas as dificuldades do cotidiano (tempos e espaços institucionais), passam a reconhecer-se como produtoras de conhecimento, como atores sociais e percebem-se como participantes ativas do processo de aprendizagem, somando forças no espaço escolar e instituindo conjuntamente um currículo real, que é afetado pelo oficial, mas busca espaços de resistência contra uma formação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades para a empregabilidade (Arroyo, 2013, p. 245).

Além disso, quando o edifício teoricamente estável do sistema colapsa, abisma-se, abre-se um vazio possível de novas racionalidades a partir das infâncias e das crianças. Por isso, aqui, enfatiza-se a concepção de criança-estudante, em detrimento de "aluno", reconhecendo que mesmo sob a institucionalização escolar, na perspectiva de um "ofício de aluno"[29], as crianças resistem e encontram em alguns professores e professoras a garantia da realização das suas infâncias no espaço escolar por meio de processos formativos que promovam a troca de conhecimento, participação no processo de ensino e aprendizagem e reconhecimento delas enquanto atores sociais que tem agência.

Nesse sentido, é necessário pensar a criança dentro do espaço escolar não mais como desempenhando um papel passivo, em que cumpre bem seu "ofício de aluno", se adequando às "regras do jogo" escolar, exercendo um papel de "*conformismo* e *competência"*, sem "perturbar a ordem escolar" (Marchi, 2010), pois não é o que se presencia quando se adentra o espaço escolar e se permite o diálogo entre pares e com seus professores e professoras. Por isso, também torna-se importante problematizar e lançar as bases para uma outra compreensão de ensino de filosofia a partir da filosofia *das* crianças e aqui buscamos em Walter Benjamin (2009) alguns elementos de análise para tal.

---

[29] Tendo o "ofício" como a atividade e/ou função socialmente atribuídas a alguém, no caso das crianças, historicamente, se atribuí que o "ofício da criança" tem como sua principal expressão o "ofício de aluno". Com os estudos da Sociologia da Infância. Hoje se compreende que a criança é ativa no processo de socialização e que esta não ocorre apenas na família ou na escola, de modo que se revela que "tanto ‘dentro‘ do ‘aluno‘ [...] quanto da ‘criança‘ mora o ator social, co-produtor e não somente reprodutor do mundo. A criança que toma parte ativa em sua própria socialização e que não pode mais ser vista como restrita à escolarização" (Marchi, 2010).

1.4 A FILOSOFIA *DAS* CRIANÇAS, OUTRA CONCEPÇÃO DE ENSINO DE FILOSOFIA POSSÍVEL

É inegável o espaço conquistado pela infância nas pesquisas sobre o ensino de filosofia a partir da implementação da proposta de Matthew Lipman no Brasil (Silveira, 2020), pois até então não se encontrava espaço para as crianças nas discussões sobre o ensino de filosofia, não se cogitava sua inserção no ensino fundamental e nas discussões acadêmicas.

Torna-se importante considerar que é na crítica ao seu Programa que avançam as produções sobre o lugar da infância na filosofia e desta no ensino fundamental. Do mesmo modo as propostas de filosofia *com* crianças que promovem experiências de pensamento com as crianças promovendo inúmeras práticas e projetos, como indicado no estado da arte.

Entretanto, o que buscamos aqui é, a partir das práticas docentes propostas nos dois Colégios participantes da pesquisa, expor que precisamos pensar uma *outra* concepção de ensino de filosofia que parta do reconhecimento que há uma filosofia *das* crianças que contribui significativamente para uma educação filosófica.

Assim, para problematizar essa *outra* concepção de ensino de filosofia possível a partir da filosofia *das* crianças, convidamos o filósofo Walter Benjamin (2019), que aponta perspectivas ao pensar a tênue relação entre a construção da história e a educação, podendo essa ser considerada como uma "educação das gerações, capaz de formar o indivíduo, fazendo-o transcender sua particularidade em direção à tarefa de 'sonhar sonhos coletivos'" (Mitrovitch, 2011. p. 123).

As pesquisas atuais, apresentadas anteriormente, demonstram o rompimento com a proposta inicial de treinamento do pensar melhor da filosofia *para* crianças; direcionando para um processo formativo mais dialógico, que promove um espaço para o pensamento nas práticas filosóficas *com* crianças, entretanto, as pesquisas mostram que as práticas analisadas mantém a decisão de não fazer uso das reflexões filosóficas historicamente produzidas pelos filósofos, mas sim de sistematizar tempos para o exercício do pensamento.

Nesse contexto, ao propor-se nesta tese pensar sobre uma outra concepção de ensino de filosofia, também é necessário buscar uma concepção distinta de filosofia. Assim, encontramos como ponto inicial de reflexão a produção de Walter

Benjamin sobre a *filosofia por vir* (Benjamin, 2019), indicando-a como aquela que precisa romper com o idealismo kantiano e que, reconhecendo o lugar da história na sua "produção", deixa de lado a compreensão de cultura como algo reificado, que "não seria nada além do resíduo da *memorabilia* que foi desenterrada sem nunca ter entrado na consciência humana através de qualquer experiência autêntica, política" (Buck-Morss, 2002, p. 344), para propor uma outra compreensão da presença da produção filosófica histórica construída nas aulas de filosofia do ensino fundamental.

Posto que essa compreensão reificada da cultura direciona as práticas educacionais para um campo da mera transmissão de conhecimentos, como algo pronto que precisa ser ensinado, "passado" para a consciência dos estudantes, reconhecemos que é contra essa prática que os teóricos da filosofia *com* crianças argumentam no intuito de que o ensino de filosofia no ensino fundamental não torne-se uma prática de transmissão de fatos históricos e conceitos, deixando de lado o filosofar.

Entretanto, há outras possibilidades para que esse processo seja desenvolvido, pois trazer o conhecimento historicamente produzido, não tem a ver apenas com a transmissão dele, como um passado que "jogue luz" sobre o presente, ou vice-versa, mas trata-se de uma constelação dialética do passado unindo-se ao presente, possibilitando a compreensão do movimento da história (Buck-Morss, 2002, p. 346). Esse movimento é extremamente necessário quando se trata de pensar a relação dos sujeitos com a filosofia e seu ensino, pois,

> Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corvéia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (Benjamin, 2012a, p. 244).

Benjamin (2012a) provoca pensar como essa concepção de educação como transmissora do conhecimento histórico de modo linear e causal, pautada no

desenvolvimento cognitivo como preparação para um futuro, para o *devir-adulto*, ignora a infância como um tempo potente, como tempo preenchido pelo tempo-de-agora, para promover uma ideia de perfectibilidade do gênero humano, negando a história em prol do idealismo.

Assim, o movimento deve ser dialético e dialógico: a escola não deve viver apenas calcada sobre o presente, proporcionando "experiências" preparatórias, nem mesmo apenas olhando para o passado, apenas transmitindo conhecimentos, conceitos e fatos históricos, de modo que os estudantes se acheguem ao passado como algo estabelecido e encerrado, uma reflexão vazia que não permite se reconhecerem neste lugar (Benjamin, 2009, 2015; Adorno, 2022; Gagnebin, 2009, 2013).

No contraponto a isso, é importante considerar o modo de agir no contexto atual, pois o movimento da história é um movimento em espiral, de modo que fatos presentes se correlacionam com fatos passados, rompendo com uma concepção de *continuum* da história, que pautada no progresso deslegitima a necessidade de conhecimento do passado (Benjamin, 1984, p. 19). Na sua tese quatorze sobre o conceito de História, Benjamin (2012a, p. 249) evidencia essa concepção do movimento da história ao indicar que a "Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de 'tempo de agora', que ele fez. A Revolução Francesa via-se como uma Roma ressurreta. Ela citava Roma Antiga como a moda cita um vestuário do passado", ou seja, a moda está numa eterna repetição do mesmo.

Esse papel da moda, caracterizado como um "salto do tigre ao passado" ocorre na arena comandada pela classe dominante, escamoteando o medo que ela possui do novo, da mudança. Do mesmo modo, a história também pode dar seu "salto de tigre em direção ao passado" na arena comandada pela classe dominante, acessando o mesmo, promovendo a manutenção da história dos vencedores; já o salto dialético da revolução caracteriza-se pelo salto dado "sob o céu livre da história", reconhece o tempo saturado pelo "tempo-de-agora" (*Jetztzeit*) e não um tempo homogêneo e vazio (Benjamin, 2012a, p. 249; Löwy, 2005, p. 120).

A revolução caracteriza-se por ser a interrupção da eterna volta, o rompimento com o "conforto" da narrativa histórica linear. É o surgimento da mudança mais profunda, é um salto dialético, o "salto do tigre em direção ao

passado"que consiste em "salvar a herança dos oprimidos e nela se inspirar para interromper a catástrofe presente", como destaca Löwy (2005, p.120).

Assim, o pensamento benjaminiano sobre a relação passado e presente contribui para a concepção de uma educação filosófica que reconheça a filosofia historicamente, sobretudo quando se analisam os modelos educacionais subsumidos pelo Capital. A educação das infâncias é a defesa de um passado inconcluso, em aberto, incapaz, a seu tempo, de resolver os problemas que hoje, seres do presente, somos condenados a assumir:

> O significado do passado está nas mãos do presente. A história passada é fluida, instável, em suspenso, seu sentido ainda precisa ser plenamente estabelecido. Somos nós que podemos dotá-la retrospectivamente de uma forma definitiva, não simplesmente decidindo interpretá-la de uma determinada maneira, mas em virtude das nossas ações. Cabe a nós determinar se, digamos, uma criança criada em Avignon no século XII pertencia a uma espécie cujo destino era se fazer em pedaços. Devemos nos esforçar, portanto, para manter o passado inacabado, recusando-nos a aceitar sua aparência de encerramento como a palavra final (Eagleton, 2023, p. 50).

Assim, o movimento ao pensar o ensino de filosofia deve ser de escová-lo a contrapelo, reconhecendo que este deve ocorrer não por meio de um filosofar calcado em problematizações momentâneas e descontextualizadas historicamente, tampouco preocupando-se apenas com um ensino histórico-filosófico de transmissão de conceitos e fatos, mas pensando que uma educação e um espaço escolar que respeitem o tempo da infância e o desenvolvimento da criança também a respeitará não apenas biologicamente, mas cognitiva e geracionalmente, permitindo que a geração subsequente conheça os fatos do passado e sobre eles dirija seu olhar refletindo o seu presente e o seu agir.

Por isso, não visa apenas a apropriação da memória do passado como "belas almas" que nunca repetirão os erros das gerações anteriores. Como, por exemplo, ao abordar na escola fatos históricos sobre guerras e massacres, como o holocausto, demonstra-se empatia pelo outro, contudo, ao abordarmos o evento do "descobrimento do Brasil", tende-se a negligenciar o genocídio que o acompanhou. Isso revela uma inclinação para nutrir compaixão pelo outro-estrangeiro, ao mesmo tempo em que se deixam de internalizar lições essenciais sobre a própria atitude

diante da história e dos povos originários, que continuam em uma luta incansável pela preservação de seus territórios até os dias de hoje[30].

Gagnebin (2000, p. 103) vai nos lembrar "o risco de transformar as lembranças dos mortos e a indignação contra os horrores passados em tantos pretextos bem-vindos para desviar de lutar contra os assassínios do presente". Por isso, para Benjamin o futuro não é uma abstração, mas está no presente. Ele não é,

> Uma projeção abstrata, a finalidade de um processo, ele deixa de ser projeção finalista para, no presente, articular-se ao passado. A ousada afirmação de que a revolução é um salto em direção ao passado baseia-se na imagem dos antepassados escravizados, e não dos descendentes libertados, ou seja, há um vínculo afetivo com a história (Mitrovitch, 2011. p. 127).

Nesse sentido que a educação e, em especial, o ensino de filosofia, não pode prescindir do conhecimento historicamente produzido e de sua contextualização histórica, social e política. A exigência de uma educação contra a barbárie, para que Auschwitz (e genocídios, guerras civis, perseguições) não se repita é a base para se pensar um outro caminhar, ou melhor, *desvio*, para uma educação filosófica, que reconheça na criança o "outro" que pode encampar essa ideia (Adorno, 2022; Benjamin, 2009, 2012a).

[30] Recentemente a discussão sobre a definição do Marco Temporal suscitou essas reflexões e a necessidade de rever a compreensão histórica de alguns fatos, em especial o que é transmitido no espaço escolar. Como as clássicas celebrações do "Dia do Índio", da Independência do Brasil e das próprias narrativas acerca do "descobrimento do Brasil" e o genocídio e destruição sistemática dos dos povos originários e seus territórios.

2 MUNDO DA CRIANÇA: QUE MUNDO É ESSE?

> É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível.
> Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande.
>
> Walter Benjamin (2009, p. 57-58).

Esse mundo próprio das crianças definido por Walter Benjamin (2009) como "pequeno" por estar contido, inserido, no grande mundo dos adultos, é, na verdade, ética, estética e epistemologicamente, um mundo muito mais alargado e que possibilita acessar a percepção das crianças sobre seu cotidiano, a sociedade, a cultura, a política e a própria educação.

Longe dessa compreensão representar uma visão romântica e idealizada do tempo da infância e das crianças, ela evidencia a diferença do ser criança: por mais que o adulto tente lhe impor modos de ser, estar e se relacionar com o mundo, as crianças observam o mundo e seu cotidiano de modo diferente dos adultos e, num exercício de ser, recriam-no e o colocam ao seu dispor.

Essa distinta observação do mundo e do seu cotidiano tem a ver com o que seus olhos alcançam, tanto concreta quanto simbolicamente, por isso indica que elas "reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas", pois, por ser pequena e nova, tem o olhar inaugural e assim acessa outro campo de percepção, mais próxima das margens onde habitam os invisibilizados da sociedade, os silenciados, aquilo que ninguém percebe ou não quer perceber, os pobres, os marginalizados, "ela vê aquilo que o adulto não vê mais, os pobres que moram nos porões cujas janelas viram a calçada, ou as figuras menores na base das estátuas dirigidas para os vencedores" (Gagnebin, 1997, p. 98).

Nesse contexto que se dão estes outros modos de (re)criar o mundo, próprio das crianças, e que tem relação direta com os jogos e brincadeiras que evidenciam não apenas uma mera imitação do mundo do adulto ou do outro, mas trazem consigo características de incorporação e criação, pois “a criança quer puxar alguma

coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial" (Benjamin, 2012a, p. 266).

A infância, como esse tempo próprio da criança, carrega aspectos que devem ser reconhecidos pelo mundo dos adultos, de forma a garantir seu lugar "próprio" no contexto escolar, confirmando a escola como um dos espaços sociais ocupados pelas crianças (mas não o único). Assim, enquanto um dos espaços de formação e de pertencimento das infâncias, propõem-se alguns *desvios* rumo a outros horizontes do tempo da infância, que possibilitam perceber como este "pequeno mundo" que adentra o "grande mundo" também pelo espaço da escola e requer o reconhecimento de que:

i) as crianças são atores sociais e devem ser consideradas como participantes ativas do processo de ensino e aprendizagem, de modo que a compreensão do mundo da criança, por parte do adulto, visa a uma espécie de conversão de olhar, na medida em que acessar esse "pequeno mundo" torne os adultos capazes de respeitá-lo em sua dignidade singular, ontogênica e originária.

ii) as crianças vão se apropriando da linguagem, verbal e não-verbal, processualmente e por isso é necessário aprender a ouvi-las e observá-las para acessar uma outra compreensão possível sobre o mundo, o outro e as coisas.

iii) as crianças também são produtoras de cultura e, consequentemente, de conhecimento, o que transpõe o espaço escolar. A cultura conta com o novo no confronto com o passado como caminho de sobrevivência de modo que, analisando o "pequeno mundo", somos capazes de compreender o "grande mundo", já bem menos afeito à proximidade, à alteridade e à originalidade.

A Sociologia da infância contribui para esse processo de reconhecimento tratando da necessidade de compreensão de que a infância é uma construção social e que a criança não é objeto de estudo (produto da ação do adulto), mas deve ser reconhecida como ator social, ou seja, que "junto com" o adulto é responsável por sua socialização, pela produção de conhecimento e pela aprendizagem. Assim, para que seja possível adentrar este pequeno mundo e acessar as crianças-estudantes na sua infância, é preciso desnaturalizar a visão moderna de infância (Pinto, 1997) e assumir que elas também fazem parte da cultura "como os membros de qualquer outro grupo de idade ('adultos' e 'idosos')", o que significa reconhecê-las como seres humanos e, portanto, "como um ser social" (Marchi, 2017).

2.1 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO: RECONHECIMENTO DAS CRIANÇAS COMO PARTICIPANTES ATIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Como tratado no capítulo anterior, historicamente, a pedagogia colocou as crianças na condição de receptáculos da moral, dos conhecimentos e com vistas ao vir-a-ser adulto, ignorando suas possibilidades e inovações no tempo da infância. Walter Benjamin (2019; 2009) elabora uma crítica à filosofia kantiana e à pedagogia moderna, opondo-se a um processo educacional baseado nos moldes iluministas, que fomentam práticas instrumentais pautadas numa compreensão racionalista e pragmática da educação, orientadas pela coação e pela técnica.

Confunde-se a responsabilidade do adulto em relação às crianças com tomar a frente e agir no lugar delas, silenciando-as e deixando de reconhecê-las como atores sociais,

> As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização (Sirota, 2001).

Reconhecer que a criança também cria, que ela tem agência sobre o mundo social, e que tem envolvimento ativo não apenas na vida familiar, mas na cultura, na economia, na política e, principalmente, na educação, não significa torná-las totalmente independentes, a agência infantil não é um "fator *tout court* de emancipação social da criança" (Marchi, 2010, p. 189), mas sim significa estar atento e buscar compreender o lugar e as possibilidades de ação social das crianças.

Quando falamos da importância do reconhecimento das crianças como participantes ativas do processo de aprendizagem no espaço escolar, nos referimos a um processo de descentramento do olhar do adulto em direção ao acolhimento e escuta do que as crianças-estudantes também têm a dizer sobre o processo de escolarização. Nesse sentido que sua participação também deve ser oportunizada tanto na definição dos objetivos educacionais quanto na constituição dos currículos, principalmente em relação a movimentos que oscilam "entre reduzir as crianças e os adolescentes às mercadorias treináveis para a empregabilidade ou reconhecê-los como sujeitos de direitos" (Arroyo, 2013, p. 181).

Esse reconhecimento proporciona um ganho à instituição escolar[31], à pedagogia e à docência, alçando a escola a um novo patamar de qualidade, pois "a qualidade da escola se mede pelos avanços em sua configuração como espaço público de garantia de direitos" (Arroyo, 2013, p. 181), avanços estes que passam também pela garantia de que as vozes das crianças-estudantes sejam ouvidas e sejam contempladas na constituição de um processo educacional que contemple as múltiplas infâncias.

Nesse sentido, elas precisam ser compreendidas também como participantes ativas do processo de aprendizagem e produtoras de conhecimento, reconhecendo as dimensões política, ética e estética da aprendizagem, de modo a "garantir às crianças a realização de sua infância" (Benjamin, 2009, p. 118), o que só é possível estando atentos às suas percepções, inquietações e anseios que, sendo distintas dos adultos, não são menos importantes. Benjamin (2009, p. 111-120) chega a essa constatação ao conhecer a prática que a atriz e dramaturga letã Asja Lacis (1891-1979)[32] desenvolvia com crianças russas.

O filósofo indica que Lacis promovia uma formação ética e estética por meio do teatro *com* crianças *para* crianças, através de uma educação pela coletividade, em que às crianças era possibilitado um processo auto-organizativo e prático de formação (Cortez, 2018), isso porque elas eram postas em contato com seus pares e resolviam tensões conjuntamente, proporcionando às crianças um contexto formativo e não uma formação sob um ideário que lhes impõe a "decoreba" e a reprodução de ideias e modos de ser e estar (Benjamin, 2009, p. 118). Importa destacar que o espaço escolar proporciona à criança-estudante uma amostra parcial das relações sociais que se estabelecem dentro de uma lógica econômica, política e cultural de submissão, exploração e docilização dos sujeitos.

O adulto representa o papel daquele que detém o poder de mando, de execução e cumprimento de regras só compreendidas logicamente em um campo instrumental de domínio do outro. Esses elementos são centrais na compreensão do processo filosófico das crianças-estudantes, pois, como será apresentado nos

---

[31] Em 2023, durante a observação participante das aulas de história e filosofia do Colégio 1 foi possível acompanhar duas crianças-estudantes do 6º ano, JotaJota e Merlin, que elaboraram uma crítica ao processo de plataformização do ensino que as escolas públicas do estado do Paraná tem passado utilizando argumentos e problematizações alinhadas com o que teóricos têm produzido (Horn *et al.*, 2022), suas contribuições para essa discussão serão trazidas no Capítulo 4.

[32] Walter Benjamin (2009) escrever uma apresentação sobre a prática teatral desenvolvida por Asja Lacis com as crianças russas intitulando-a *Programa de um Teatro Infantil Proletário*. Cortez (2018) apresenta essa prática detalhadamente e esclarece que o texto que temos acesso trata-se de uma segunda versão escrita pelo filósofo.

Capítulos 4 e 5, há um desejo genuíno nas crianças-estudantes por esse espaço de troca e construção conjunta no contexto escolar e também por serem reconhecidas como participantes ativas do processo de aprendizagem e produtoras de conhecimento, ultrapassando o mero exercício do "ofício de aluno"[33] pré-definido pelos adultos.

Há aqui uma evidência histórica de herança da pedagogia moderna que, vinculada à psicologia, marca a infância como uma fase de "não prontidão cognitiva", cujas bases se assentam na epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980), de modo que as crianças sejam lidas como adultos em devir, que passam pelos estágios de desenvolvimento cognitivo, até tornarem-se aptas a acessar determinados conhecimentos. Como expõe Buck-Morss (2002),

> Piaget e Benjamin concordavam que a cognição infantil era um estágio de desenvolvimento tão completamente superado que para o adulto ele aparecia quase como inexplicável. **Piaget se limitava a ver o pensamento da criança desaparecer.** Os valores em sua epistemologia ficavam inclinados para o lado adulto do espectro. Seu pensamento reflete, no eixo **do desenvolvimento ontogenético, a suposição da história-como-progresso** que Benjamin considerava a marca da falsa consciência burguesa. Predizivelmente, o interesse próprio de Benjamin **não se dirigia ao desenvolvimento sequencial das etapas da razão formal, abstrata, mas àquilo que se perdia no caminho** (Buck-Morss, 2002, p. 314, grifos nossos).

O que se ignora ao se basear apenas no aspecto cognitivo é que as especificidades históricas e sociais das crianças também compõem seu processo de desenvolvimento formativo, pois elas também são atores sociais, assim, ao se aplicar apenas testes para análise cognitiva acaba se privilegiando uma racionalidade abstrata e formal. Já Walter Benjamin (2009) estava atento à espontaneidade criativa das crianças[34] que, segundo ele, o processo de escolarização burguesa, pautado apenas num olhar cognitivo, destroi para garantir a manutenção do *status quo*.

No campo da psicologia, os escritos de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) contribuem para essa perspectiva ao considerar o contexto e as relações estabelecidas entre os sujeitos, enfatizando o papel das crianças e dos docentes no

---

[33] Enfatiza-se aqui as características desse "ofício de aluno" que pode ser definido como a adequação das crianças às "regras do jogo escolar", tornando-se um "nativo da cultura escolar", desempenhando o "papel de aluno" sem perturbar a ordem institucional. Assim, o bom aluno é aquele que, além de assimilar conhecimentos, "joga o jogo" da instituição escolar e está "disposto a exercer um papel que revela tanto *conformismo* quanto *competência*" (Marchi, 2010).

[34] Gershom Scholem descreve Walter Benjamin como um apaixonado pelo "mundo ainda não distorcido da criança em sua imaginação criativa, que [como metafísico] ele descreve reverentemente com maravilhado assombro e ao mesmo tempo busca penetrar conceitualmente" (Scholem, 1976 *apud* Buck-Morss, 2002, p. 314).

processo de desenvolvimento, na aquisição de conhecimentos e da cultura social. Esse processo ocorre pela internalização de valores e pelo desenvolvimento da linguagem, incorporando elementos simbólicos e culturais a partir das relações estabelecidas com o mundo e com o outro.

Vigotski (1991) faz o contraponto a uma proposta educacional pautada no desenvolvimento de habilidades esvaziadas de conteúdo e do sentido de relação coletiva. Ao tratar sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores, possibilita compreender que é necessário observar não apenas aspectos biológicos, mas, dialeticamente, aspectos culturais e biológicos. Assim, a escola, enquanto espaço cujo objetivo é o ensino e a aprendizagem, deve compreender os conteúdos como objeto de estudo e não como meios para desenvolver habilidades (Saviani, 2015), possibilitando aos sujeitos seu desenvolvimento cognitivo, ético, estético.

O pensamento benjaminiano corrobora para o rompimento com a concepção da psicologia como determinando o que e como se pode ensinar em cada estágio do seu desenvolvimento, criticando essa infantilização das crianças e endossando que no processo formativo elas devem ser reconhecidas como detentores e produtores de conhecimentos a serem partilhados e identificados pelos adultos (Benjamin, 2009).

Ressalta-se que a educação e a formação não estão vinculadas apenas ao processo de escolarização, mas transpõem a instituição, de modo que reconhecer que as crianças também devem ter agência no espaço escolar, participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, reforça que não é apenas a garantia de vaga e os índices obtidos através de avaliações de larga escala que devem balizar a educação, pois muitas vezes carregam em si um discurso falacioso e um controle velado contraproducentes para a educação, em especial a pública (Freitas *et al*., 2009).

Na contramão disso, o reconhecimento das crianças-estudantes como sujeitos de conhecimento e não como mera "mão de obra" futura a ser treinada pelo e para o mercado, acarreta um "ganho que eleva a pedagogia, a docência, a escola a um patamar novo de qualidade. A qualidade da escola se mede pelos avanços em sua configuração como espaço público de garantia de direitos" (Arroyo, 2013, p. 181).

2.2 ESCUTAR AS INFÂNCIAS: A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM PELAS CRIANÇAS

> Ah, eu achei que foi interessante, a gente deveria fazer mais vezes isso, porque reúne um grupo, um monte de pessoas numa sala e discute o que cada um pensa sobre muita coisa, é super interessante! Porque a gente começa a ver não só nosso ponto de vista, como o ponto de vista de todo mundo. E a gente aprende que não pode ver as coisas só do nosso ponto de vista, mas a gente tem que ver o do outro também!
>
> Luize

Luize é uma das crianças-estudantes participantes da pesquisa que avaliou nessa resposta o encontro final da Olimpíada de Filosofia, em 2022. Sua fala expressa como reunir-se com outras crianças-estudantes e discutir o que "cada um pensa" possibilita acessar outros pontos de vista, o que proporciona o reconhecimento da importância da alteridade e da escuta do outro, dialogicamente[35]. Entretanto, não é sempre que elas encontram esse espaço aberto ao diálogo entre pares ou com os adultos.

As tensões geracionais passam pela negação da legitimidade da fala e da expressão (seja verbal, corporal, visual) das crianças e da razão própria do tempo da infância, especialmente quando são concebidas como um "vir-a-ser", um futuro adulto, um futuro cidadão, que pode participar socialmente apenas na idade adulta, quando domina a linguagem oral e escrita. Entretanto, trata-se de reconhecer que a criança é detentora de uma razão própria. O tempo da infância é um tempo diferente do adulto: sendo *uma das* etapas do desenvolvimento humano, nela se tem menos destreza com a linguagem e o pensamento, que vai se estabelecendo com a maturação cognitiva e as interações sociais (Jobim e Souza, 1997a; Vigotski, 2000).

Mas, histórica e socialmente, a infância é concebida como um tempo “sem fala”, em que as crianças-estudantes devem aprender a língua formal e culta no espaço escolar, para depois poderem se manifestar. Essa compreensão está estreitamente vinculada às concepções de mundo e de ser humano que caracterizam a criança como não autorizada a fazer uso da palavra no contexto social (Gagnebin, 1997, p. 172; Lajolo, 2016, p. 324).

---

[35] Uma das regras de participação no encontro final da Olimpíada de Filosofia é que as crianças e adolescentes apresentem suas produções filosóficas sem intermediação docente (NESEF, 2023). Após a apresentação é aberto espaço para conversa e troca com as demais participantes, também crianças do ensino fundamental. Em 2022, na sala de Luize participaram quatro grupos, dois de 6º ano e dois de 7º ano.

Aqui parte-se do reconhecimento que também as crianças são seres de linguagem, históricos e complexos; que a infância é apenas um dos momentos do desenvolvimento humano e, assim, como ser inacabado e em contínua interação social, as crianças vão se constituindo pelas relações, com e pelo outro, pois "o homem nunca coincide consigo mesmo. A ele não se pode aplicar a forma de identidade: A é idêntico a A" (Bakhtin, 1997, p. 59).

Quando falamos de ouvir as crianças-estudantes tratamos de não apenas ouvir o que falam, mas saber ler e observar atentamente, o que os não-ditos nos apresentam, como movimentos corporais, risos, entonação, pois o ser humano se expressa não apenas verbalmente, mas também por meio da linguagem corporal (gestos, dança), da produção visual (com desenhos, imagens), linguagens estas que aparecem aqui de modo sistemático devido às possibilidades de produção do conhecimento propostas pelos/as professores/as como criação de cartazes, pôsteres, vídeos, danças.

De modo que se torna necessário ressaltar que em Bakhtin (2003) e Volóchinov (2017) a linguagem não se restringe ao verbal, mas engloba o não-verbal, os ditos e não-ditos; a palavra está sempre orientada socialmente para um interlocutor, seja ele real ou virtual, e ela possui relevância como um fenômeno ideológico por excelência. Mas cabe ressaltar que a palavra engloba o verbal e o não-verbal e constitui-se assim como enunciado, pois recebe acento valorativo. De modo que, a partir destes autores é possível reconhecer que toda manifestação humana, ao possuir acento valorativo, se inscreve como enunciado, ou seja, como linguagem.

Por isso que é preciso compreender a linguagem como "um complexo conjunto de atividades socioverbais conectadas com o conjunto das práticas sociais" (Faraco, 1997, p. 58), reconhecendo que, mais do que propor uma relação com a língua como fixa e acabada, precisamos possibilitar sua apreensão e uso social também dentro do espaço escolar, pelas trocas dialógicas entre pares e com os adultos, ou seja, intra e intergeracionalmente.

Fugindo de uma compreensão meramente normativa da linguagem, pois sob essa perspectiva a linguagem do tempo da infância é posta como insuficiente, deficiente, tendo sempre como parâmetro a norma culta e a linguagem do adulto. Aqui, parte-se de uma abordagem que compreende a linguagem das crianças-estudantes como tendo uma lógica própria que, sendo distinta da

linguagem do adulto, está adequada às necessidades cognitivas e interacionais das crianças-estudantes, ou seja, é um todo específico (Faraco, 1997, p. 53).

É na interação com o outro e seus enunciados que a experiência verbal dos sujeitos vai se constituindo, isso por meio de um processo de assimilação "mais ou menos criativa, das palavras alheias", são as palavras do outro que vão introduzindo a expressividade, o tom valorativo. Trata-se de um processo permanente para o ser humano, que começa com seu nascimento, pois a criança "começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivo-emocionais dela, como que se acaricia com sua primeira auto-enunciação" (Bakhtin, 2011, p. 264).

A língua é assimilada progressivamente pela criança, inicialmente por meio da linguagem materna e daqueles que a rodeiam, nas situações de comunicação,

> A língua materna - na sua composição vocabular e sua estrutura gramatical-, não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e juntamente com essas formas. [...] Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (Bakhtin, 2011, p. 282).

Essa estreita relação entre a vida e a língua é constante, durante toda a existência. Cada ato de enunciação é composto pela assimilação e reestruturação das múltiplas vozes, ou seja, um processo de interação dinâmica entre vozes e significados, que Bakhtin (2011) chama de polifonia. Disso deriva a complexidade dos discursos e o destaque ao fato das palavras não serem neutras, mas carregadas de múltiplas interpretações e influências.

É preciso reconhecer que "a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, onde estava, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes" (Volóchinov, 2017, p. 129), de modo que o trabalho com a língua deve ser explorado nas escolas com intuito de promover a interação verbal (seja ela oral, escrita) e a produção de sentido. Promover a interação com a língua e com o outro é compreender que não se aprende de forma regrada, mecânica e puramente normativa, mas na possibilidade de reflexão sobre seu uso e sua funcionalidade nas práticas discursivas da língua no cotidiano.

Assim, compreende-se que "a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua" (Bakhtin, 2003, p. 265), ou seja, é na interseção entre a vida e a língua que reconhecemos o enunciado, social e historicamente contextualizado. De modo que, nas práticas de uso da língua constitui-se o falante e este cria e recria a língua de acordo com seus propósitos expressivos e com a sua posição ocupada no mundo. O que expõe a estreita relação entre a educação e a vida das crianças-estudantes, considerando o contexto social e a historicidade tanto dos sujeitos da aprendizagem quanto dos conhecimentos que acessam.

No ato de enunciação, outro traço constitutivo é a dialogicidade, visto que sempre tem um destinatário que se deseja acessar, mesmo que não se conheça o receptor do discurso ou ele não esteja definido. É a partir da concepção de qual receptor do discurso almeja-se que se elaboram os enunciados. Assim, o modo como as crianças-estudantes acessam os adultos, seja o professor/a ou pai/mãe, é diferente do modo como dialogam com seus pares, dada a proximidade e a relação que estabelecem, pois “a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (Volóchinov, 2017, p. 205).

Por isso que, numa perspectiva dialógica, o mundo é um acontecimento vivo onde cada enunciado faz parte de um encadeamento,

> Todo o enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva (Bakhtin, 2011, p. 296-297).

Assim, percebem-se os vínculos entre a vida e a linguagem, num processo que também vai possibilitando o contato e uso de diferentes gêneros do discurso de acordo com as condições e/ou finalidades necessárias, por exemplo, uma carta, um relato, um diálogo cotidiano. Os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” que são utilizados a depender do contexto em que o indivíduo está (Bakhtin, 2011). A forma do enunciado estará sempre alinhada ao gênero escolhido e à compreensão dele, de modo que, a partir da escolha se guiará

as articulações composicionais necessárias (Bakhtin, 2011, p. 297), algo necessário de se compreender ao acompanhar as crianças-estudantes e suas produções discursivas, pois as crianças, mesmo as bem pequenas, ao se apropriarem dos gêneros do discurso vão aos poucos realizando escolhas. Por exemplo, sabe-se que numa situação entre pares, no recreio com amigos, o enunciado tem uma finalidade e as crianças se utilizam de determinadas formas de enunciação, já em situações como uma interlocução com o/a professor/a em sala de aula ou com a pesquisadora, as crianças-estudantes se preparam e adotam outros gêneros de discurso, ou seja, a postura dos envolvidos, os assuntos tratados, a linguagem utilizada, a forma de interação socioverbal é diferente, não sendo melhor ou pior.

O contexto social, o momento histórico, a relação existente entre interlocutores, assim como outros fatores socioculturais interferem diretamente na definição do gênero do discurso adequado. Percebe-se no processo instaurado no espaço escolar que com o passar dos anos as crianças-estudantes vão se apropriando dos diferentes gêneros do discurso, buscando nesse processo serem ouvidas dentro e fora do espaço escolar.

É na relação formativa que ocorre durante toda vida, que vão se constituindo os enunciados. Essa ânsia da relação com o outro está posta constantemente, em especial no espaço escolar e nas possibilidades de se reconhecerem como aptas a articularem suas falas e serem ouvidas; em alguns momentos das entrevistas e conversas essa dimensão de troca e escuta dos pares apareceu, como indicamos no início dessa seção, quando Luize avalia a participação pela primeira vez na Olimpíada de Filosofia: "Ah, eu achei que foi interessante, a gente deveria fazer mais vezes isso, porque reúne um grupo, um monte de pessoas numa sala e discute o que cada um pensa sobre muita coisa, é super interessante!".

Essa escuta e reconhecimento do outro é algo muito enfatizado pelos pesquisadores da sociologia da infância (Sarmento, 2009, 2013) e nas falas das crianças-estudantes aparece como um elemento riquíssimo e de extrema importância. Como coloca Bakhtin (2011), a unidade do mundo está na polifonia, nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida, característica fundamental do dialogismo. De modo que a linguagem só pode ser apreendida dialogicamente no fluxo da história e, assim, analisada como fenômeno socioideológico.

Por vezes, nega-se à criança-estudante o direito ao processo dialógico de uso da linguagem, pois sua interação com as palavras revela aos adultos que estas não

estão ali apenas para "nos obedecer", mas sim para nos provocar, escapar ao controle e nos desafiar. Elas têm o potencial de ser muito mais do que "nossos instrumentos dóceis" (Gagnebin, 1997, p, 98), mas para o adulto elas estão dadas,

> Para o adulto, o mundo objetivo já tem forma definida, em consequência do uso da palavra que, em certo sentido, afeiçoou todas as nossas outras atividades. Nossas percepções, intuições e conceitos amalgamaram-se com os termos e categorias gramaticais de nossa língua materna. São necessários grandes esforços para desatar o elo que se forma entre as palavras e as coisas (Cassirer, 1977, p. 211).

Além de mostrar o contrário, a criança-estudante também acessa verdades que o adulto não quer mais expor, como a verdade política, econômica e social, a "presença constante dos pequenos e dos humilhados que a criança percebe, simplesmente porque ela mesma, sendo pequena, tem outro campo de percepção" (Gagnebin, 1997, p, 98), fato que provoca o adulto, incomoda-o pelo estranhamento que causa, de modo que por vezes realiza o movimento de banir, calar e silenciar, usando como argumento a sua não competência, a não prontidão cognitiva ou falta de experiência.

Quando se trata de pensar a relação da infância com a linguagem é importante ressaltar que a linguagem das crianças não é ou tem que ser uma reprodução "em miniatura" da linguagem do adulto, também não é a apropriação normativa, o domínio da linguagem culta que se deve esperar delas, nesse eterno vir-a-ser da "perfeição" adulta, mas sim nessa apropriação elas buscam conquistar o mundo objetivo e compreender seu pequeno mundo, pois

> Aprendendo a nomear as coisas, a criança não acrescenta simplesmente uma lista de sinais artificiais ao seu conhecimento anterior de objetos empíricos já prontos. Aprende, antes, a formar os conceitos destes objetos, a entrar em acordo com o mundo objetivo. Daí por diante, pisa terreno mais firme. Suas percepções vagas, incertas, flutuantes, e seus sentimentos confusos principiam a assumir nova forma. Pode dizer-se que eles se cristalizam em torno do nome como em torno de um centro fixo, um foco de pensamento. Sem a ajuda do nome, todo novo progresso feito no processo da objetivação correria sempre o risco de perder-se outra vez no momento seguinte. Os primeiros nomes de que a criança se utiliza conscientemente podem ser comparados à bengala com o auxílio da qual um cego consegue abrir caminho. A linguagem, tomada em conjunto, converte-se na porta de um novo mundo. Todo progresso aqui realizado abre uma nova perspectiva, dilata e enriquece nossa experiência concreta. **A ansiedade e o entusiasmo por falar não se originam do simples desejo de aprender ou de usar nomes; assinalam o desejo de detecção e conquista de um mundo objetivo** (Cassirer, 1977, p. 210-211, grifo nosso).

Esse desejo de conquista tem estreita relação com o desejo de ser ouvida e de pertencer ao grande mundo, de ser reconhecida como participante ativa da sua comunidade, enquanto ator social, por isso não se pode esquecer que a criança é quem restabelece a relação entre a experiência e a linguagem, quem suscita a reflexão sobre o empobrecimento das experiências e os limites da linguagem, do mesmo modo que busca com ela abrir as portas para um mundo mais amplo, enriquecendo a experiência concreta e despertando o desejo de explorar e compreender o mundo ao seu redor.

2.3 AS CRIANÇAS ENQUANTO PRODUTORAS DE CULTURA E CONHECIMENTO

Walter Benjamin (2009) vai pautar a diferença e não a inferioridade das crianças em relação ao adulto, não dando ênfase a uma infância ingênua ou inocente, mas à "inabilidade, à desorientação, à falta de desenvoltura das crianças em oposição à 'segurança' dos adultos" (Gagnebin, 1997, p. 98), no "grande mundo" por eles construído. Pois sabe que ao desconsiderar as crianças como participantes ativas da vida em sociedade, também não se reconhece sua produção cultural e de conhecimento.

Resgatando a reflexão benjaminiana do início deste capítulo, percebe-se como a infância está inclinada a atuar sobre o mundo e as coisas,

> [...] Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas unicamente. Neles, elas **menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si** (Benjamin, 2012b, p. 17, grifo nosso).

O "mundo da percepção infantil" pode até estar impregnado pelos "vestígios da geração mais velha", mas ele não é estático nem fixo, a criança está imersa na cultura, ela vai penetrando nas coisas, criando, reinventando, de modo muito mais fluido e intenso que o adulto (Benjamin, 2009, p. 96).

O adulto, nesse lugar de compreender a criança como dependente e consumidor de cultura, especula, cria, impõe à criança aquilo que considera próprio para ela, mas "em sua unilateralidade, ele não vê que a terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil", isso evidencia o preconceito e

uma compreensão das crianças como "seres tão distantes e incomensuráveis", cabendo ao adulto produzir seu entretenimento. É nesse sentido que Benjamin (2009, p. 57) vai criticar duramente o fato do adulto ficar "meditando febrilmente na produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que seriam apropriados às crianças", ignorando que não é o que se imputa a criança que lhe serve como brinquedo, mas seu modo de brincar que o torna um brinquedo. Assim, qualquer objeto torna-se digno de atenção e dedicação da criança para criar.

Benjamin (2009; 2012a) retrata as crianças como produtoras de cultura e não apenas reprodutoras, como tradicionalmente se tende a concebê-las. Em seus escritos do início do século XX sobre cultura e pedagogia na Alemanha, em especial acerca dos brinquedos e livros destinados às crianças, destaca a importância de reconhecer a especificidade das culturas infantis. Ele argumenta que a falta desse reconhecimento decorre da incapacidade de compreender a especificidade e diferença da razão da infância, que pode parecer irracional para os adultos.

Por isso, em suas análises sobre as cartilhas, livros e brinquedos destinados às crianças, indica aspectos problemáticos da compreensão do que significa ser criança para os adultos. Como explicitou Marchi (2011), o filósofo Walter Benjamin pode ser considerado um precursor dos estudos sociais da infância, pois em seus escritos as crianças aparecem como detentoras de uma razão própria, criando o "novo" em oposição ao "sempre-igual" imposto pelos adultos.

Nos estudos da sociologia da infância um dos princípios basilares é o reconhecimento das crianças não apenas como reprodutoras do mundo adulto, mas que elas elaboram e produzem cultura a partir das relações que estabelecem com suas manifestações e representações, apropriando-se criativamente da cultura do mundo adulto. Esse processo é chamado por Corsaro (2012 *apud* Evangelista; Marchi, 2002) de reprodução interpretativa da cultura, que gera uma multiplicidade de culturas de pares a partir da interação das crianças entre si, principalmente no contexto escolar.

Nesse processo de compartilhamento e de interação entre pares e com a cultura do "grande mundo" as crianças tornam-se não meros receptores de cultura, mas sim participantes ativas do processo de produção cultural e de conhecimento, “as culturas da infância constituem no mútuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações de pares" (Sarmento, 2003b, p. 8).

Nesse sentido, nos estudos brasileiros o sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995) pode ser considerado o precursor, com seu texto intitulado *As "Trocinhas" do Bom Retiro* (Fernandes, 2016, p. 246), onde indica que “existe uma cultura infantil - uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizadas por sua natureza lúdica atual”, em especial porque elas relataram a ele que aprendiam na rua, com outras crianças as brincadeiras.

Ainda nos escritos de Benjamin (2009; 2012; 2012b) é possível compreender esse processo de produção cultural a partir do reconhecimento da mudança histórica pela qual passa a capacidade mimética, ou seja, a capacidade do ser humano de criar semelhanças, transitando pelo universo mágico primitivo, pela produção de semelhanças sensíveis à produção de semelhanças não sensíveis (pela linguagem ou pela escrita). A criança tende a, no processo de apropriação da linguagem e de integração social, inicialmente produzir cultura por meio da brincadeira, do jogo, do desenho e, aos poucos, com a apropriação da linguagem (oral e escrita) produzir cultura por meio desses recursos.

Entretanto, essa mudança não ocorre de modo linear, mas num processo contínuo em que cada época buscará e descobrirá formas de produzir semelhanças (Benjamin, 2012a, p.117). Por isso não se pode dizer que com a passagem do tempo o ser humano deixa de brincar e de criar semelhanças sensíveis, mas sim que essa capacidade mimética encontra outro lugar para se refugiar: a linguagem e a escrita. Esse processo ocorre gradativamente, até chegar a possibilidade do “completo arquivo de semelhanças não sensíveis”, mas não impossibilita a criação de semelhanças sensíveis, apenas se soma a ela (Benjamin, 2012a, p. 121).

Esses distintos modos de produção de semelhanças, não devem ser compreendidos hierarquicamente, mas sua distinção aliada à compreensão da reprodução interpretativa das crianças (Corsaro, 2012) deve ter centralidade no processo formativo das crianças-estudantes, reconhecendo que elas não "vão ser" um dia contribuintes da cultura, mas sim já fazem parte da cultura e também afetam ela com sua presença a cultura familiar, a cultura da escola, a cultura da comunidade onde residem e com as culturas produzidas entre pares.

Nessa perspectiva torna-se importante ouvir as crianças-estudantes para saber como elas mesmas reconhecem-se socialmente, na relação com os outros e nos espaços destinados a elas, em especial o espaço escolar, e como descrevem a relação com os adultos, dentro e fora deste espaço.

2.4 "MAS A GENTE TAMBÉM É CRIANÇA, NÉ?!"

> Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.
>
> Carlos Drummond de Andrade (2006, p. 293)

> Isso me lembra um pouco da filosofia, que eu me lembre era do Locke. É! Que o ser humano é um quadro em branco que precisa ser preenchido. E eu não sei se eu tô confundindo com o outro, mas acho que o Rousseau que fala que o ser humano é corrompido pela sociedade, então é como se as crianças fossem o quadro branco e os adultos tentassem corromper escrevendo no quadro.
>
> Luciano

Durante a primeira entrevista realizada com as crianças-estudantes, em 2022, uma questão surge como importante de ser tratada: a concepção de criança. Quando questionadas sobre como se identificavam, a maioria delas prontamente disse que era criança, respaldando essa afirmação por meio de diversos argumentos. Estes argumentos passaram pelo brincar, pela autopercepção quanto à sua maturidade em relação aos adultos, pela menor carga de responsabilidade em comparação com os adolescentes e adultos e pela rotina envolvendo, principalmente, a escola.

Essa questão tornou-se um elemento central para a pesquisa, pois como sujeitos que partem de uma autopercepção "menor" podem colaborar com a pesquisa e se reconhecerem partícipes neste processo? A provocação foi tanto para eles quanto para mim, pois os argumentos trazidos passam por distintos contextos históricos, partindo das relações que as crianças-estudantes estabelecem com os adultos, o espaço escolar, os conhecimentos e saberes[36].

Foi a sociologia da infância que contribuiu para que as crianças fossem compreendidas como um grupo social, do tipo geracional, que se renova continuamente, rompendo com marcações etárias e desenvolvimentistas. Mas, conforme evidencia Sarmento (2011, p. 586), a normatividade da infância está

[36] No Brasil, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2005) considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, mas aqui o intuito era perceber a relação delas com a condição geracional da infância.

vinculada às representações, às prescrições e às concepções hegemônicas vigentes na modernidade, sustentadas por quatro eixos estruturantes: a família nuclear, a escola, os saberes institucionalizados sobre a criança e a administração simbólica delas.

Todos estes eixos estão estreitamente relacionados, mas, desde o nascimento do "sentimento de infância"[37] (Ariès, 1989), surge também um espaço social que ganha aos poucos centralidade nas suas vidas até se tornar o espaço institucional de pertencimento da criança: a escola. Numa relação tensa e intensa, foi dentro deste espaço que tornou-se possível nessa pesquisa compreender como elas, as crianças-estudantes, relacionam-se com o tempo da infância.

As concepções que as próprias crianças-estudantes têm do tempo da infância carregam marcas, construídas histórica e socialmente, que povoam o imaginário social. Em especial na modernidade, essas distinções geracionais se acentuam, com intuito de fortalecer o discurso escolarizante da infância, ou seja, essas concepções predominantes do que seja ser criança e da infância têm relação direta com o processo hegemônico que perpassa a sociedade de classes (Sarmento, 2011).

Nesse sentido, num dado momento das entrevistas, as crianças-estudantes foram inquiridas sobre seu pertencimento geracional,

> **Raquel**: Todos com 12 anos? E vocês se consideram o quê: criança, pré-adolescente ou adolescente?
> **Luciano**: Criança! [Enfático e rápido].
> **Mário**: Eu acho que mais para pré-adolescente, que a gente trata sobre alguns assuntos também, que nem sobre a filosofia, mas a gente também é criança, né?! Por que a gente brinca, a gente joga vídeo game e tudo mais.
> **Luigi**: É!
> **Levi**: [Interrompendo o colega] Então é meio estranho porque, pré-adolescente eu sempre considerei a partir de 11 a 12, mas agora eu acho que 13, só 13 anos é pré-adolescente, daí você é adolescente quando você faz 15. Daí entre 10 e 13 tem 11 e 12 que a gente tipo fica meio, no meio, que fica assim meio perdido.
> **Mário**: Que a gente ainda gosta dos hábitos de brincar e tudo mais, pra ir para "o lado mais importante", entre aspas, né?!
> **Luigi**: Eu acho que nós ainda somos crianças,né?! Mas normalmente meu pai sempre disse, ele fazia uma brincadeira: você só vai ser adolescente quando você tiver 13 anos, porque 13 em inglês é *thirteen*, *teen* de *teenager* e 12 é *twelve*, não tem o *teen* de *teenager*. Daí eu considerava isso né, para eu me tornar [Com um riso meio sem graça] um adolescente, né?! Meu irmão, ele tem 15 anos, né!? Mas antes quando ele tinha 14, 13, né, eu sentia que ele continuava sendo uma criança, todas as crianças são, não?! [corrige-se] todas as

[37] O surgimento do "sentimento de infância", denominado assim pelo historiador Philippe Ariès (1981), inicia-se a partir do século XVI, culminando com seu estabelecimento no século XVIII.

> pessoas são crianças, só que são maiores, porque o que a gente faz é tentar, uma maneira da gente viver, né?! Aquilo que a gente vai aprendendo, desde quando a gente nasce, então acho que a gente ainda é criança.
> **Mário**: São crianças mais evoluídas, né?! Mas todo mundo tem o hábito de brincar e fazer algo que gosta, sabe? Eu vejo no meu irmão e o Luigi, por exemplo, no irmão dele. Meu irmão tem 14 anos, só que dá para ver que ele ainda tem o hábito, ele quebrou o braço e aí ficou todo triste, parecendo uma criancinha de 9, 8 anos, sabe?!
> **Raquel**: Porque não pode brincar, não pode fazer nada?
> **Mário**: É, porque não pode fazer nada, porque tá com os dois assim ó [demonstrando os braços engessados do irmão].

Nesse diálogo aparecem elementos que também foram trazidos pelos demais grupos, em especial com relação ao brincar, que é frequentemente associado ao ser criança, em detrimento do "lado mais importante", das responsabilidades características dos adultos. A fala de Mário demonstra essa compreensão que as crianças também carregam de um processo *continuum* de desenvolvimento do ser humano, dos adultos como "crianças mais evoluídas" que podem brincar também, realizando o que gostam, mas aqui está a base da compreensão que povoa o imaginário social acerca da infância: desatenta, brinca ao invés de se dedicar às coisas "sérias" da vida (Benjamin, 2009).

O ato de brincar é frequentemente associado à ideia de ser criança. Algumas crianças mencionam que brincar é uma atividade divertida que as crianças têm o privilégio de desfrutar; muitas delas destacam que a brincadeira muda à medida que se cresce, inclusive indicando que depende da "criança interior" de cada um, que pode permanecer em cada pessoa, mesmo quando se tornam adultos:

> **Mônica**: Meu pai tem 29 anos e ele ainda força eu [a] brincar com ele. Porque quando eu fico mexendo no meu celular ele faz eu brincar com ele.

> **Luize**: Você pode ter idade que for, mas você sempre vai ter uma criança interior! Meu jeito de pensar no jeito de se comportar, de se vestir, o jeito que você fala. Muitas coisas, e por aí vai…
> **Isís**: A única coisa que vai mudar é que você vai crescer, por que a sua, o seu jeito de pensar, ainda vai ter uma criança dentro de você!

Aqueles que defendem a condição do ser criança vinculada ao brincar colocam-na em oposição ao estudar e à seriedade do adulto. A autopercepção da infância está carregada de problematizações filosóficas acerca de uma busca por definição. Quais seriam as fronteiras definidoras da passagem da infância à pré-adolescência, por exemplo? E qual seria o lugar do brincar nesse processo definidor de passagem da infância? Foi possível perceber que as

crianças-estudantes estavam numa fase de transição em que muitas começam a negar hábitos que podem caracterizá-las como crianças, como é possível notar no diálogo abaixo,

> **Raquel**: Vocês se consideram crianças?
> [Respondem juntas]: Depende!
> **Pérola**: Depende da situação!
> **Luna**: Eu sou a mais velha!
> **Pérola**: Depende muito da situação, se considera criança, por que, ah, é complicado falar isso.
> **Maria**: Quando eu vou na casa dela [Apontando para Bella] fica tipo menos de 5 anos!
> **Bella**: Depende de quem você convive.
> **Pérola**: É, depende de quem você convive.
> **Maria**: Depende da situação que você tá e a pessoa pode ter a maturidade de pensamento, sei lá, de um adulto, …
> **Maria**: A minha mãe!
> **Pérola**: … só que pode agir como uma criança. Então pode não brincar mais de boneca mas, eu acho que dizer se uma pessoa é criança ou não vai muito da maturidade e do jeito que ela pensa!
> **Luna**: E do modo do conceito da palavra criança que você adere. Criança não é só uma pessoa, que não entende muita coisa, que não tem seu próprio pensamento, que não tem.
> **Maria**: Que não respeita!
> **Luna**: É! Que tem que seguir, aprender o tempo inteiro.
> **Maria**: A minha mãe, por exemplo, é um exemplo de criança!
> [começa um burburinho e risos entre elas]. Vocês concordam, né?!
> **Pérola**: Exatamente!
> **Luna**: A criança pode ter pensamentos muito mais certos do que muitas pessoas com mais idade.

Elas demonstram compreensão dessa multiplicidade de sentidos, indicando a adesão que se faz ao "conceito da palavra criança", de modo que, reforçando essa relação com o brincar, indicam que há adultos que ainda "são" crianças, pelo modo de agir. Nesse sentido questionam as concepções que definem as crianças como inocentes, imaturos, irracionais e, em especial, sem capacidade de ação, pois quando Maria fala "que não respeitam", Luna complementa indicando que a criança não tem que seguir ou "aprender o tempo inteiro", indicando que elas também devem ser consideradas participantes ativas da vida social.

Ainda quanto ao brincar, algumas crianças-estudantes mencionam que é uma atividade divertida que as crianças têm o privilégio de desfrutar, sendo que muitas delas destacam que a brincadeira muda à medida que se cresce. No contraponto do brincar livremente, aparece a questão da responsabilidade, que adolescentes e adultos têm. Do ponto de vista analítico, percebe-se o conflito estruturante nas sociedades capitalistas entre o livre viver e a alienação de si, o viver à serviço de uma responsabilidade social, cultural, adulta. No entanto, esse viver livre não se

mostra totalmente protegido do mundo das obrigações. No caso específico dessas crianças, o senso de responsabilidade e submissão alienada já é descrito na forma de pergunta e de prenuncio do que lhes espera na vida adulta (Chaui, 2015).

Nesse sentido a questão da maturidade e das responsabilidades agregam-se a esse prelúdio do vir-a-ser adulto e constroem a imagem do ser criança para elas, evidenciando uma característica distintiva entre a criança e o adolescente: consideram que essa categoria geracional têm mais responsabilidades do que as crianças, mas ainda assim, menos que os adultos. Essa compreensão povoa o imaginário social do que seja "ser criança", como também evidencia Mike, estudante surdo. Assim, seguiu o diálogo[38],

> **Raquel**: E ele não se considera mais criança?
> **Mike/Intérprete**: Está dizendo que faz aniversário dia 20 (Mike fala isso sorridente e bem feliz). Mas, não se acha mais criança.
> **Raquel**: Não?
> **Mike/Intérprete**: Quando ele ficar com a idade de mais ou menos uns 14-15 anos, daí ele será jovem...
> **Raquel**: Uhmmm…
> **Intérprete**: Mas daí ele terá mais responsabilidades. E agora não tem responsabilidade?
> [Mike responde que só o normal de criança na escola]
> **Mike/Intérprete**: Mas aí quando ficar maior, igual ao Fred, então ele terá mais responsabilidade. [Intérprete explica que Fred é um outro aluno surdo da escola, que tem 18 anos já].

Essa questão também associa-se à condição social da família, pois as responsabilidades das crianças de classes mais abastadas não passam por cuidar da casa, irmãos e auxiliar a família, mas como as realidades dos participantes da pesquisa são diversas, pudemos perceber que muito timidamente essa questão aparece nas suas respostas:

> **Helô**: A criança eu acho que elas brincam mais, tem mais tempo de brincar, não tem muitas tarefas, ahn, assim, da escola. E o adolescente tem muita responsabilidade, não tanto quanto os adultos, mas [o adolescente] tem muitas responsabilidades, como a escolae ajudar na casa.

Nesse sentido, um dos participantes também indicou que é preciso reconhecer que há múltiplas infâncias e que se brincar for condição para a infância, devido às desigualdades sociais muitas tornam-se "não-crianças":

---

[38] Essa conversa foi possível pela intermediação da professora intérprete de libras. Mike estava bem eufórico e interativo, todos na sala prestam atenção no que ele fala em libras e aguardam a tradução, a única presente que entende um pouco de libras é sua colega de sala, Louise.

> **Raquel**: E vocês acham que ser criança tem relação direta com o brincar? Ser criança é brincar?
> **Levi**: Eu acho que depende do que a pessoa se considera, por exemplo, tem gente, tem crianças que tratam com assuntos bem mais sérios do dia a dia. Tem crianças que tá numa situação que ela já trabalha, crianças mais novas que a gente, tipo 5, 6, 7 anos, elas já trabalham!
> **Raquel**: Elas deixam de ser crianças por isso?
> **Levi** [mais algum colega junto]: Não! Elas não deixam de ser crianças, mas elas perdem a infância, né?! Que, elas não têm uma infância saudável assim.

Sua fala expressa uma compreensão das desigualdades sociais e suas implicações sobre a vida das crianças, em especial no que diz respeito ao direito ao tempo da infância. Essa problemática é tratada por Sarmento e Marchi (2008), em especial apontando a condição de não-crianca àqueles que estão socialmente desajustados, às crianças de rua, empobrecidas e à desigualdade de "*status geracional"*.

As diferenças geracionais e de acesso ao conhecimento também aparecem como marcadores, pautados especialmente pelo tempo de vida que, como demonstram, garante ao adulto maior conhecimento das coisas e do mundo, acarretando visões de mundo diferentes,

> **Luciano**: Como o Luigi falou, que o adulto pensa que a criança é inocente, não tem o mesmo modo de pensar. Porque a criança ela ainda vê o mundo de um jeito diferente, porque ela ainda não viu tudo que existe no mundo, ela viu um pedacinho e é desse pedacinho que ela gostou. E os adultos, como eles já cresceram, **eles exploraram outros lugares, já sabem mais.**
> **Mário**: Mas ser criança ou adulto não é só questão da idade, mas também do que você é, sobre você, né!? E, engraçado que o Luciano falou, as crianças podem ser ingênuas, né?! Podem [também] não ser, né?! Mas os adultos acham isso! Só que tem muitos adultos que… até as crianças conseguem ser mais evoluídas que os adultos, **conhecendo até mais lugares do que os adultos** que ficam em casa fazendo qualquer outra coisa. Porque tem muita gente que fica querendo [faz uma breve pausa] só ficar no canto, não querem fazer nada da vida, sabe, e a criança já é outra coisa, sabe, não gosta de ficar parado muito tempo.
> **Luigi**: Eu já olhei para o quadro [negro] e pensei uma coisa, né: que os **adultos têm conhecimentos, eles podem ser professores,** né?! **Eles criam um conhecimento** sobre algo para gente, como aqui, a sala de português, né?! Então a professora, ela ensina coisas sobre conectivos e várias outras coisas, deixando esse conhecimento no nosso começo. Então, **a criança, ela ainda está numa maneira de se aprender, evoluir e saber mais sobre o mundo, sobre as coisas, sobre o que ela pode fazer, o que ela deve fazer**!
> **Luciano**: Como se os adultos e as crianças morassem todo mundo no mesmo lugar, mas estivessem num universo diferente. As crianças estão no universo pensando de um jeito e os adultos de outro Grifos nossos).

Esses argumentos destacam a complexidade da compreensão das crianças-estudantes sobre a relação intergeracional, em especial com os adultos. O destaque está nas distintas relações estabelecidas com o conhecimento, as vivências e os modos de perceber a realidade. São perspectivas paralelas, mas que se tangenciam no mundo da vida. Os grifos no texto demarcam a compreensão da coexistência de distintas maneiras de pensar, de vivenciar e conhecer o mundo, de modo a moldar e selecionar o que transmitir às crianças.

As falas de Mário e Luigi colocam as diferentes visões de mundo entre adultos e crianças e as trazem em duas perspectivas: o primeiro identificando e valorizando essa diferença, no sentido do olhar peculiar e rico da infância; já Luigi reforça essa dependência do adulto e sua compreensão de mundo para instruir as crianças.

Essas reflexões trazidas pelas crianças-estudantes denotam a multiplicidade e complexidade de aspectos que permeiam a compreensão geracional e, em especial, como as concepções dominantes de infância e do que seja ser criança têm relação direta com o processo hegemônico. Essa normatividade está vinculada às representações, prescrições e à concepção hegemônica vigentes na modernidade e precisam ser compreendidas e problematizadas pelas próprias crianças, a fim de romper, ou ao menos desestabilizar, as imposições adultocentradas (Montes, 1991).

De qualquer modo, independente dessa condição adultocêntrica, o "pequeno mundo" das crianças, em especial, das crianças-estudantes, resiste e tenta evidenciar seu papel e centralidade a cada abertura que lhes é dada e mesmo quando não o é, já que se sentem cerceadas no principal espaço de convivência social: a escola. Por isso, ao terem contato com processos formativos que lhes permitam reconhecer-se com agência, como participantes ativos, envolvem-se e surpreendem com suas criações e com a profundidade de suas reflexões. Na sequência iremos expor como essa pesquisa ambiciona abrir um espaço de observação e escuta atenta, buscando apresentar os elementos que para elas caracterizam uma educação filosófica no ensino fundamental.

3 ENCONTROS E DESVIOS: AS CRIANÇAS ME AJUDAM A OLHAR

Método é caminho indireto, é desvio.
Walter Benjamin (2011)

Diego não conhecia o mar. O pai,
Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do
outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim
alcançaram aquelas alturas de areia,
depois de muito caminhar,
o mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar,
tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajuda a olhar!
Eduardo Galeano (1995)

Como Diego, senti a necessidade de alguém que me ajudasse a olhar a "imensidão" da relação das crianças-estudantes com a filosofia. Desde que tive contato com práticas de filosofia para e com crianças desejei que elas me auxiliassem na compreensão da relação que estabelecem com ela, em especial a partir das práticas realizadas no contexto escolar, compondo um processo de educação filosófica.

Assim, essa pesquisa foi realizada *com* 80 crianças-estudantes, ou seja, foram muitos olhos mirando a filosofia, cada um ao seu modo, com sua subjetividade, buscando conjuntamente refletir sobre esse "mar infinito" do fazer filosófico na escola e das relações possíveis entre as crianças-estudantes e a filosofia. Foi por meio da recolha de inúmeros fragmentos que se tornou possível a montagem desta tese-mosaico (Benjamin, 1984).

Propor-se a pesquisar *com* as crianças-estudantes é um desafio que ultrapassa os aspectos científicos de validação, tal como a interpretação dos dados coletados, envolve também as estratégias e ações no campo *junto com* as crianças-estudantes, além do fato das dinâmicas de relação que se estabelecem entre eu, enquanto pesquisadora, as professoras e professores e as crianças-estudantes serem diversas e passíveis de mudanças possibilitando que se percebam nessa troca (Pereira, 2012b).

Nesse contexto, é fundamental compreender as crianças-estudantes e reconhecer o papel central que possuem na construção desse campo de

conhecimento: "existem realidades sociais que somente a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas" (Marchi, 2010), sendo necessário assumi-las como participantes ativas no processo de aprendizagem, produtoras de cultura e conhecimento, assim como atores sociais que fazem uso da linguagem numa perspectiva de ação dialógica.

Como a filosofia não é uma disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental, são poucas as instituições que desenvolvem práticas assim, encontrei nos participantes da Olimpíada de Filosofia[39] àqueles que poderiam contribuir com essa investigação, pois já têm uma caminhada com a filosofia na escola. Assim, em 2022, foram convidadas as crianças-estudantes de dois colégios: das turmas de 6º ano de um colégio público de Pinhais-PR e do 7º ano de um colégio particular de Curitiba-PR.

Após a definição dos participantes da pesquisa foi realizado o contato com os órgãos responsáveis pelas duas instituições: ao Setor de Articulação Acadêmico da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do estado do Paraná[40], responsável pelo Colégio 1, instituição pública localizada na cidade de Pinhais-PR e à mantenedora do Colégio 2, instituição particular localizada na cidade de Curitiba-PR. Ambos emitiram o Termo de Concordância de Participação e, deste modo, foi submetido o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS/UFPR), obtendo aprovação para sua realização.

Foram seguidas as orientações quanto aos aspectos éticos da pesquisa com crianças (Anped, 2019; 2021; Kramer, 2002), destacando-se que foi tomado especial cuidado com a elaboração do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para as crianças-estudantes (APÊNDICE 1), pois a centralidade da pesquisa está na sua participação, reconhecendo que, mesmo após a assinatura deste, as crianças-estudantes poderiam não querer continuar contribuindo com a pesquisa.

Nesse sentido, durante a realização da pesquisa, estive atenta às crianças-estudantes, pois mesmo a participação delas estando respaldada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelo responsável

---

[39] Como indica o regulamento da Olimpíada de Filosofia (NESEF, 2022), parte-se da concepção de que as questões filosóficas constituem o ser humano e permeiam sua existência, qualquer que seja sua idade, pois “o interesse pela invenção e pelos processos de criatividade explicativa, a busca por investigar, compreender e desenvolver uma explicação criativa frente às demandas do cotidiano estão presentes em todas as fases da vida" (Carrilho, 1987, p. 12). Pelo fato do evento prever a participação desde a educação infantil até o ensino superior, congrega sujeitos de diferentes faixas etárias e diversas realidades sociais, contando com a participação, nas três últimas edições, de crianças de São Paulo, Santa Catarina e Paraná.

[40] Conforme as orientações (Paraná, 2023).

legal, no percurso da pesquisa elas podiam desistir ou indicar de outros modos, que não verbalmente, de "modo direto e objetivo" (Coutinho, 2019, p. 100) essa decisão, situação ocorreu apenas antes do início da pesquisa, quando 8 crianças-estudantes, após levarem o TCLE e TALE para casa, optaram pela não participação, decisão que foi respeitada, sem solicitação de esclarecimentos, mesmo sendo crianças-estudantes que eu queria muito que estivessem na pesquisa pela sua participação intensa e significativa nas aulas de filosofia.

Destaca-se que em 2023, mais crianças-estudantes das turmas acompanhadas quiseram colaborar com a pesquisa e solicitaram sua inserção nela, o que acarretou a submissão de uma emenda do projeto inicial ao Comitê de Ética, requisitando a inserção de novos participantes na pesquisa, por meio de novo TCLE e TALE. O acolhimento dessas novas participantes na pesquisa tem relação com o reconhecimento do ato responsivo e responsável que eu, enquanto pesquisadora, devo ter em relação às crianças-estudantes, respeitando e acolhendo seu desejo de participar, seus anseios e envolvimento com o processo de pensar conjuntamente uma educação filosófica.

Encaminhamentos metodológicos: estratégias de trabalho de campo

Quanto aos encaminhamentos da pesquisa estes tiveram de ser readaptados devido ao período da pandemia da Covid-19[41] que alterou também o cotidiano escolar de modo drástico. Essa contingência me fez perceber que iniciar a pesquisa após o término do processo de produção filosófico delas poderia ser extremamente enriquecedor. Isso porque eu teria a oportunidade de conhecê-las melhor e entender sua relação com a filosofia após um ano de aulas sem minha intervenção direta, pois a presença da pesquisadora afeta o processo em sala de aula (Ezpeleta; Rockwell, 2007; Ezpeleta, 1986); assim como, também estar diante delas com um interesse genuíno em aprender com elas, ouvindo sobre as suas experiências durante o processo, os conhecimentos que adquiriram e produziram a partir das aulas e das interações com seus pares.

[41] Devido à pandemia do COVID-19 e às alterações acarretadas pela BNCC nos currículos e práticas escolares, a edição do ano de 2022 da Olimpiada de Filosofia teve seus prazos estendidos: as inscrições foram até o dia 07 de outubro e o encontro final foi realizado em 04 de novembro de 2022, normalmente ocorria em setembro. Destaco também, como mencionado na introdução, que a presença de pesquisadores nas instituições de ensino foi restrita até o ano de 2022.

Por isso, a pesquisa iniciou-se em novembro de 2022, acompanhando o encontro final da IX Olimpíada de Filosofia, onde as crianças-estudantes apresentaram seus trabalhos; na sequência, realizei nos colégios a entrevista semiestruturada (APÊNDICE 2) com os oito grupos participantes. Essa entrevista estava centrada num roteiro elaborado previamente com intuito de direcionar as reflexões, mas também estar aberta para ser complementada por outras questões suscitadas pelas crianças-estudantes durante sua realização (Triviños, 1987; Lüdke; André, 1986; Manzini, 2004).

A proposta das entrevistas coletivas com os grupos foi, nesse sentido, estratégico, pois as crianças-estudantes, mesmo estranhando as circunstâncias iniciais da entrevista, por estarem numa sala diferente, serem filmadas e gravadas, aos poucos foram se soltando e, como constatou Kramer (2007, p. 65), "nas entrevistas coletivas, a situação dialógica é enriquecida, as análises são mais profundas e substanciais e, acima de tudo, a perplexidade é expressa", uma vez que os grupos das entrevistas eram os mesmos que haviam realizado a produção filosófica, de modo que foram demonstrando uma cumplicidade e troca coletiva no processo de discussão.

Essas entrevistas iniciais tiveram a intenção de contribuir para a criação de um ambiente dialógico, em que as crianças-estudantes estivessem à vontade para iniciar as reflexões acerca da sua relação com a filosofia e assim pensá-la a partir do seu lugar, da sua experiência, dando continuidade no ano de 2023 a essa pesquisa *com* elas. Essa estratégia metodológica buscou também endossar o diálogo e seu caráter de acontecimento: "entrar na corrente do diálogo é renunciar a fala monológica, que seduz o outro de modo autoritário e impede a manifestação do caráter de acontecimento que assume o conhecimento dialógico" (Jobim e Souza, 2005, p. 319).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa exploratória, no delineamento dela definiu-se outros encaminhamentos metodológicos para coleta de dados a serem triangulados para dar sustentação à tese (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999, p. 173):

a) ainda em 2022 foram entrevistados os professores e as professoras, coletados seus planos de aula e as produções filosóficas das crianças-estudantes apresentadas na Olimpíada de Filosofia. Em 2023 foram entrevistados dois novos

professores que assumiram o trabalho junto com esses grupos de crianças-estudantes;

b) em 2023 foram realizadas, semanalmente, observações participantes do cotidiano em sala de aula durante o primeiro e segundo trimestre (março a agosto) em ambos colégios (Laville; Dionne, 1999, p. 180);

c) foram realizadas conversas frequentes com as crianças-estudantes durante o período de observação participante, assim como o recolhimento das atividades e provas realizadas e de suas produções apresentadas na Olimpíada de Filosofia de 2022 e 2023[42].

A entrevista semiestruturada com os professores e as professoras, realizadas em 2022 e 2023, teve como intuito compreender as propostas docentes, os encaminhamentos pedagógicos realizados em sala de aula, assim como o lugar ocupado pela filosofia no currículo escolar, mas ressalto que a centralidade das análises da tese está nas crianças-estudantes e nas entrevistas, conversas e produções filosóficas realizadas por elas, de modo que os docentes aparecerão muito pouco.

A transcrição das entrevistas e conversas foi realizada por mim, posteriormente foi realizada a organização e categorização pois, "analisar os dados qualitativos significa 'trabalhar' todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis", como expõe Lüdke e André (1986, p. 45).

A observação participante no cotidiano da sala de aula realizada em 2023, teve como objetivo principal acessar a "caixa preta" da escola (Julia, 2001), com objetivo de identificar as relações que são estabelecidas no espaço escolar: entre elas; entre elas e seus docentes; delas com a filosofia e o conhecimento filosófico; compreendendo que esta permite "ver longe", possibilitando acessar "várias facetas de uma situação, sem isolá-las umas das outras; entrar em contato com os comportamentos reais dos atores, com frequências diferentes dos comportamentos verbalizados, e extrair o sentido que eles lhes atribuem" (Laville; Dionne, 1999, p. 181).

Em especial, pelo contexto de apropriação do currículo escolar pelos professores/as e crianças-estudantes e sua transgressão[43] com vistas a garantir

[42] Apenas o Colégio 1 participou da Olimpíada em 2023.
[43] Ressalto que essa expressão cabe mais à realidade do Colégio 1, que contextualizamos na sequência.

espaço para a filosofia, essa estratégia permitiu perceber as relações inter e intrageracionais ali estabelecidas. Por mais que se legisle e imponha, que a "grade" curricular delimite espaços e tempos, os docentes e as crianças-estudantes encontram brechas para conhecerem-se e conhecer, de modo que apenas adentrando esse espaço da sala de aula descobre-se dimensões práticas das relações estabelecidas com seus pares, com os docentes e com a filosofia.

Durante esse período foram escritas notas de campo e notas de planejamento para registrar e reunir as reflexões produzidas no cotidiano de sala de aula; nas notas de campo, que caracterizam-se pelo "relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150), registrei minha vivência durante a investigação; já as notas de planejamento orientaram "o procedimento em função do que precede" (Laville; Dionne, 1999, p. 180), de modo que tentei ir construindo o processo com as crianças-estudantes no seu cotidiano, estando sensível às proposições metodológicas do/da docente e à participação e disponibilidade das crianças; ambas foram registradas nos dois Diários de Campo[44] da pesquisa.

Com base nesses registros eu conversava com as crianças-estudantes, buscando as suas considerações, pedindo que me falassem sobre as reflexões realizadas em sala de aula, sobre seus trabalhos e produções filosóficas. De modo dialógico, buscando reconhecer a partir delas essa caminhada reflexiva, porque enquanto pesquisa qualitativa, de observação participante, o mais importante era acessar os significados conferidos por elas ao processo e à filosofia, assim as conversas estreitaram a relação estabelecida com as crianças-estudantes.

Deste modo, o caminho da pesquisa foi em busca de recolher fragmentos no processo, não com intuito de tomar o todo da vida, de instituir uma "filosofia *das* crianças", mas de recolher essas "peças" constitutivas do cotidiano escolar que são pequenos detalhes (Pereira, 2012a) para com elas apresentar elementos para uma educação filosófica no ensino fundamental com base na filosofia *das* crianças.

Nesse sentido, Walter Benjamin (2011) embasa essa pesquisa com sua teoria do conhecimento que está ética e esteticamente comprometida com o “pequeno", rompendo assim com uma concepção positivista e linear das ciências e também da

[44] Dada a extensão do texto da tese e o objetivo de dar centralidade às contribuições das crianças-estudantes, optei por suprimir os registros dos Diários de Campo, pois entendi que minhas análises no transcorrer refletem em certa medida os registros realizados.

pesquisa: o método está no desvio. O método (*Weg*) é caminho indireto, é desvio (*Unweg*), de modo que os fragmentos, os cacos da história, aquilo que é considerado "menor", ganha força e relevância. Assim, forma-se nessa pesquisa um grande mosaico de elementos/fragmentos apresentados pelas crianças-estudantes acerca do que seja filosofia, filosofar e a relação delas com o ensino proposto, de modo a valorizar nesses elementos recolhidos *com* as crianças-estudantes o contraditório e o plural.

Benjamin (1984, p. 70) indica que "cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo". Por isso, nessa pesquisa evita-se tomar o todo pela parte, pois não são os relatos dessas crianças-estudantes e o registro de sua relação com a filosofia que contemplam todas as infâncias e todas as crianças-estudantes, mas este olhar atento e a escuta possibilitaram inventariar com as crianças-estudantes elementos para compor um mosaico de uma educação filosófica no ensino fundamental.

Esses elementos são na verdade fragmentos disponibilizados por elas no cotidiano da prática filosófica, de modo que o desafio que fica é: Como ler estes fragmentos? Como ordená-los e organizar esse *desvio* metodológico? Pereira (2012b, p. 32), ao refletir sobre essa provocação benjaminiana de pensar o mundo todo nos detalhes, a partir do cotidiano, vai indicar que é necessário pensar alegoricamente o que foi coletado, para então “compreendê-lo como chave para a construção de unidades de sentido”, pois o fragmento tem uma capacidade relacional, no sentido que falando de si fala do todo, de modo que, a afinidade dos fragmentos, como numa constelação ou num mosaico, se dá por semelhança, não por identidade, assumindo a afinidade sem excluir a contradição.

Mosaicos são formados de fragmentos e resíduos, organizados a partir do reconhecimento dos detalhes e dos pormenores que, no contexto de um sistema filosófico, podem parecer insignificantes. Esse método de abordagem definido por Benjamin (1984) como método de montagem, aplica-se a todo processo de leitura, desde a filosofia, a história, a literatura, até a arte, a moda, a arquitetura e os brinquedos infantis.

Por isso, para pesquisar *com* as crianças-estudantes é necessário romper com uma ciência positivista que corrobora com uma história linear, contada pelos vencedores e que ignora as contradições e o tempo histórico, partindo para uma

generalização idealista do que seja, aqui no caso, ser criança e a infância (Benjamin, 2012a). Tal como constatado durante toda a pesquisa, o "pequeno mundo" está contido no "grande mundo" e interfere nele e por ele é afetado.

Por compreender que o apresentado pelas crianças-estudantes durante a pesquisa é resultado da sua condição de estar no mundo, será realizada a Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2017; Brait, 2012a; Amorim, 2001; 2002), pois não há um sujeito social autárquico ou biologicamente determinado, mas este se constitui socialmente, com o outro e pelo o outro, reconhecendo a consciência como um elemento ativo e de cunho histórico e social, o que torna cada sujeito responsável e responsivo (Sobral, 2005, p. 125).

Bakhtin (2011) e Volóchinov (2017) demonstraram por meio dos diálogos considerados "menores", que os sujeitos são constituídos pelo outro e que cada discurso carrega em si um sujeito responsável e responsivo que ao falar traz não aspectos individuais, mas participa da grande arena de luta que concentra **ao menos** dois feixes de sentido, dois pontos de vista que podem ser conflitantes e que, são afetados pelo local e momento (espaço-tempo) em que foram produzidos.

Seus escritos reforçam que para analisar a partir da linguagem (discursos e enunciados) das crianças-estudantes o que elas consideram elementos/fragmentos que caracterizam uma educação filosófica, é preciso considerar a relação que estabelecem: entre pares (intrageracional), tanto no contexto da sala de aula quanto fora da escola; com suas famílias e seu círculo de convivência fora do espaço escolar; com os saberes, conhecimentos, conceitos e textos que acessam nas aulas e também fora dela, em especial nas mídias e redes sociais; com os professores e professoras no contexto escolar (intergeracional), pois, como será apresentado na sequência, em todas as conversas com as crianças-estudantes elas evidenciaram a importância da mediação docente.

Essa compreensão da constituição dos sujeitos e dos seus discursos pelo outro, que caracteriza a polifonia da enunciação, demonstra que sua construção ocorre a partir da apropriação da palavra alheia e dos distintos lugares que as crianças-estudantes e eu, enquanto pesquisadora, ocupamos. Sabe-se que na pesquisa em ciências humanas, em especial ao se propor pesquisar *com* crianças, o dialogismo é constitutivo, entretanto, na escrita final, estabelece-se um conflito discursivo, no qual quem dá o acabamento é o pesquisador (Bakhtin, 2011), mas nunca tratando os demais como objetos da pesquisa, mas como alguém "cuja

palavra confronta-se com a da pesquisadora, refratando-a e exigindo-lhe resposta", por isso que a palavra do pesquisador "recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta por uma determinada concepção de método científico e integra-se à vida, participando das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona" (Jobim e Souza; Porto e Albuquerque, 2012, p. 116).

A partir de uma perspectiva exotópica me situo num lugar exterior que me permite dar acabamento à relação que as crianças-estudantes participantes da pesquisa estabelecem com a filosofia a partir do espaço da sala de aula. O acabamento não aprisiona o outro, antes configura-se como "ato generoso de quem *dá de si*. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender", por isso busco aqui, trazendo as falas das crianças-estudantes, sem corrigir eventuais vícios de linguagem e por vezes apresentando trechos mais longos, evidenciar a sua presença no texto e o processo dialógico que busquei estabelecer com elas na escrita final (Bakhtin, 2011; Amorim, 2012).

Nessa posição exotópica, o excedente de visão da minha percepção enquanto pesquisadora tem uma dimensão estética, além de ética, ela é um "broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor, mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste" (Bakhtin, 2011, p. 23), por isso,

> Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2011, p. 23).

Assim, enquanto pesquisadora, num movimento de alteridade, sai do meu território em direção ao país do outro, das crianças-estudantes, para "construir uma determinada escuta de alteridade e poder traduzi-la e transmiti-la" (Amorim, 2002, p. 26). A singularidade do encontro do pesquisador e pesquisado pode pregar peças e fazer repensar e se deparar inúmeras vezes com a prática. Como, por exemplo, quando no transcorrer do processo de observação participante em sala de aula, por inúmeras vezes, me senti observada pelas crianças-estudantes, que me

interrogavam pelo olhar, em especial em gestos de cumplicidade quando eu via atos que passavam despercebidos pela professora e professor, como colar na prova, passar bilhetes entre eles, não realizar a atividade, realizar chamadas de vídeo durante a aula.

> Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa.
> Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (Bakhtin, 2011, p.21).

Assim, a autoria do texto passa pelo processo de reconhecimento de que somos distintos, com diferentes "mundos", diferentes horizontes e que nas pesquisas em ciências humanas o "objeto" são seres expressivos e falantes e "esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado" (Bakhtin, 2011, p. 395). A pesquisa exige um contexto de alteridade em que o "pesquisador e seus outros negociam modos como cada um define, por assim dizer, suas experiências na busca de dar sentido à vida" (Jobim e Souza; Porto e Albuquerque, 2012, p. 116), para que as dimensões ética e estética conjuguem-se e originem a dimensão epistemológica.

Quanto à compreensão da alteridade no processo da pesquisa, em especial quando pesquisamos com crianças, é necessário perceber que,

> Não podemos tornar-nos mera duplicata do outro mediante empatia total ou "fusão" de horizontes; isso não poderia acrescentar nada de verdadeiramente novo. Tampouco devemos "modernizar e distorcer" o outro transformando-o numa versão de nós mesmos. Ambas as alternativas, que não raro são vistas como as únicas possíveis, reduzem duas vozes e duas perspectivas a uma. Mas a verdadeira responsabilidade e a verdadeira compreensão criadora são dialógicas e o diálogo dá origem a questões *inesperadas*. "Se uma resposta não origina uma nova questão, deixa de pertencer ao diálogo para entrar na cognição sistêmica, que é essencialmente impessoal" (Morson; Emerson, 2008, p. 117).

Esse movimento dialógico de investigação e do reconhecimento da importância da alteridade na pesquisa com as crianças, foi fundamental para o andamento do processo, em especial pela compreensão que, com a conclusão da tese, não se estabelece "A Filosofia das Crianças" como uma "Verdade", uma

estrutura acabada, mas sim evidencia a "verdade" que algumas crianças-estudantes nos apresentaram "no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo" (Larrosa, 2017).

Para Bakhtin (2011, p. 400), a principal diferença entre as ciências humanas e as naturais está no fato de que estas buscam a "precisão" enquanto aquelas a "profundidade". Por isso, distingue o significado objetivo e generalizável do seu sentido ou significado particular a partir de um determinado contexto dado e irrepetível**:** enquanto as ciências exatas se caracterizam pela definição formal e pela verificabilidade por meio da repetição, pois o objeto da investigação é algo sem voz; as ciências humanas demonstram que o verdadeiro contexto da pesquisa tem no mínimo duas consciências, que interagem (Morson; Emerson, 2008, p. 116).

A interação entre as consciências no processo da pesquisa é o acontecimento e por isso o conhecimento produzido na pesquisa em ciências humanas não pode ser confirmado ou reproduzido por outro ou novos experimentos, o diálogo deve ser transformado em um texto contínuo, porque perde o sentido profundo de modo que a reificação levaria ao "desaparecimento da infinitude e da insondabilidade do sentido", dado que o pensamento dogmático é "como um peixe no aquário, choca-se com o fundo e as paredes, não pode ir além e mais fundo [...] O pensamento só conhece os pontos convencionais: o pensamento apaga todos os pontos antes colocados" (Bakhtin, 2011, p. 401-402).

3.1 A CRIANÇA TAMBÉM ENSINA: APRESENTAÇÃO DOS ASPECTOS PRIMEIROS

Na fase inicial da pesquisa, em 2022, participaram trinta e oito crianças-estudantes. Embora houvesse mais crianças-estudantes que participaram da Olimpíada, algumas delas optaram por não ser entrevistadas por motivos diversos. Deste total, vinte e duas eram estudantes do Colégio 1, instituição pública localizada em Pinhais-PR. Sendo dezesseis meninas e seis meninos, todos matriculados no 6º ano do ensino fundamental[45].

[45] Em relação à idade, metade das crianças-estudantes já havia completado doze anos em 2022, enquanto as demais tinham onze anos. Essa escola já tem uma certa tradição no ensino de estudantes surdos, há aproximadamente 10 estudantes surdos, sendo que um deles participou dessa pesquisa.

Do Colégio 2, instituição privada situada em Curitiba-PR, em 2022, participaram dezesseis crianças-estudantes do 7º ano do ensino fundamental. Neste grupo havia dez meninas e seis meninos, todos com doze anos completos. Apenas uma criança-estudante optou por não participar da pesquisa.

Em 2023, com o início da observação participante em sala de aula e as conversas com as crianças-estudantes, mais algumas se dispuseram a participar: 28 crianças-estudantes do Colégio 1, sendo 9 do sexo masculino e 19 do sexo feminino; 14 crianças-estudantes do Colégio 2, sendo 5 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Totalizando assim 80 crianças-estudantes participantes da pesquisa.

Destacamos que todas elas, durante quase dois anos (2020 e 2021), tiveram aulas de modo remoto, durante o período da pandemia da Covid-19, ou seja, as crianças-estudantes do Colégio 1 estudaram seu 4º e 5º ano assistindo aulas televisionadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba-PR, cedidas aos municípios da região metropolitana, caso de Pinhais-PR, pois todos advém de escolas públicas da região. Já as crianças-estudantes do Colégio 2 estudavam na instituição desde antes da pandemia (apenas duas participantes ingressaram no colégio em 2023) e durante esse período, quando estavam no 5º e 6º ano, acompanharam as aulas via Microsoft Teams, ao vivo com seus professores.

Apesar das diferentes realidades, os desafios foram os mesmos no processo de retorno ao ensino presencial, desde fins de 2021, como foi mencionado pelos professores e professoras nas conversas informais. O distanciamento social e o ensino remoto afetaram significativamente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças-estudantes, conforme relatado pelos professores e professoras, e acarretaram também situações de conflitos nas relações interpessoais em sala de aula no retorno ao ensino presencial, o que demandou um trabalho muito intenso e específico por parte dos docentes no ano de 2022 e uma readaptação de suas práticas também em 2023, considerando os impactos desse momento histórico.

3.2 "A ESCOLA, ELA ENSINA MUITAS COISAS": CARACTERIZAÇÃO DOS LOCAIS DA PESQUISA E SUAS PRÁTICAS FILOSÓFICAS

São dois contextos bem diversos em que as crianças-estudantes estão inseridas, em especial quanto a prática filosófica realizada, assim, apresentaremos

brevemente ambos e as práticas desenvolvidas, para contextualizar o modo como contribuíram para as reflexões e produções compartilhadas pelas crianças-estudantes conosco. Enfatizo que aqui não traremos as considerações das crianças-estudantes, sobre cada atividade, pois essas aparecerão na tese no decorrer dos capítulos 4 e 5.

Colégio 1: Filosofia por meio de projetos vinculados às disciplinas curricularizadas

O Colégio 1, situado na cidade de Pinhais - PR, atende 757 estudantes, nos três turnos (manhã, tarde e noite). Conta com corpo docente de 62 professores, dentre eles professores concursados pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) e professores contratados por meio de um Processo Seletivo Simplificado (PSS)[46]. O perfil socioeconômico atendido é de estudantes de classe média baixa e alguns poucos de classe média.

Destaca-se que nessa instituição há 42 estudantes de educação especial, dos quais, uma criança-estudante surda participou da pesquisa. Com o tempo, conforme relata o professor Monet, o colégio foi se tornando referência na região para os estudantes surdos, devido ao trabalho cuidadoso desenvolvido pelos docentes. Nessa escola há também uma Sala de Recursos Multifuncionais[47] para atendê-los.

As crianças-estudantes entrevistadas em 2022, que participaram da IX Olimpíada de Filosofia, estavam regularmente matriculadas no 6º ano, no turno da tarde. Era o primeiro ano de todas no Colégio e a maioria delas estudava em uma escola municipal localizada ao lado. Nessa instituição o ensino de filosofia não é curricularizado para o ensino fundamental de modo que a elaboração e aplicação dos projetos envolvendo a filosofia ocorre por iniciativa dos professores das disciplinas de arte, história e da professora de língua portuguesa, junto com o professor de filosofia do ensino médio, Monet[48], que colabora voluntariamente com os projetos.

---

[46] Dados referentes ao ano de 2022, atualizados em agosto de 2023. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/41135580-amyntas-de-barros-c-e-ef-m-profis. Acesso em: 08 ago. 2023.

[47] Há legislação e orientações próprias para esse espaço. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_152018_suedseed.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023.

[48] Os estudantes das turmas do ensino médio do professor Monet participam desde o ano de 2012 da Olimpíada. A participação em eventos como esse ocorre em parceria com o professor de história e filosofia com objetivo de manter viva a filosofia no espaço escolar.

Nessa realidade, a inserção da filosofia se constitui como um ato de resistência e promoção de uma educação filosófica, reconhecendo sua importância para o processo formativo, ultrapassando as fronteiras disciplinares, mas garantindo para cada área a valorização dos seus conhecimentos historicamente produzidos.

Destaco que algumas adequações quanto a proposta inicial da pesquisa tiveram que ser realizadas, inserindo crianças-estudantes que não haviam participado da olimpíada no ano anterior, devido a distribuição das aulas do ano de 2023 e a proposta de realização do projeto de filosofia: os professores não estavam mais compartilhando as mesmas turmas, a professora de língua portuguesa estava apenas com as turmas de 6º ano e o professor de artes estava com duas turmas de 7º ano, nas quais algumas das crianças-estudantes que participaram da pesquisa em 2022 estavam. Também informaram que o projeto de filosofia seria realizado novamente no segundo trimestre, com a mesma temática, mas atividades distintas, nas turmas de sexto e sétimo ano, englobando as disciplinas de língua portuguesa, arte e história. Por isso, em março iniciei a observação das turmas de sexto ano nas aulas de história e língua portuguesa.

Nesse primeiro trimestre, o professor de história, Otaner, também professor de filosofia do ensino médio, informou que iria realizar o projeto *Sons de Escola*, que englobaria todas as suas turmas, inclusive as de 6º e 7º ano, em parceria com a professora de língua portuguesa e o professor de artes. Como o objetivo da pesquisa estava em acompanhar e observar os processos filosóficos das crianças-estudantes que iriam participar da Olimpíada de Filosofia, considerei significativa a inclusão de mais crianças-estudantes na pesquisa.

Paralelamente, acompanhava as atividades desenvolvidas pelo professor de arte com as crianças-estudantes do 7º ano que foram entrevistadas em 2022; elas também participaram do projeto *Sons de Escola* e da Olimpíada de Filosofia em 2023.

Assim, durante a realização da pesquisa foram acompanhados três projetos realizados no Colégio 1 com as turmas do 6º e 7º ano:

- Mostra *Arte/Literatura* (2022);
- Projeto *Sons de Escola* (2023);
- Projeto *O brincar e o brinquedo: uma experiência do filosofar* (2023).

Estes projetos foram planejados e realizados pelos professores e pela professora que sempre organizam práticas conjuntamente com objetivo de

proporcionar experiências diferentes para as crianças-estudantes, agregando aos conteúdos das disciplinas a produção e reflexão filosófica. Abaixo apresentaremos brevemente cada um dos projetos com objetivo de contextualizar os processos formativos e abordagens realizadas, pois isso tem relação direta com seus processos de aprendizagem.

Mostra *Arte/Literatura* (2022)

Em 2022 foi realizado o projeto sobre os diferentes brinquedos e brincadeiras e, ao final, realizou-se a *Mostra Arte/Literatura* para que elas apresentassem seus brinquedos e trabalhos para os/as colegas. Algumas das produções foram levadas para serem apresentadas na Olimpíada de Filosofia.

O objetivo foi problematizar, a partir dos escritos de Walter Benjamin (2009) as distintas relações entre brincar e os brinquedos no transcorrer do tempo, levando as crianças-estudantes a investigarem com seus familiares essas mudanças.

FOTOGRAFIA 2 – CARTAZ DA MOSTRA ARTE/LITERATURA

FONTE: A Autora (2022).

Os docentes envolvidos no processo foram três: a professora de língua portuguesa, Cecília, e os professores de arte, Leo, e filosofia, Monet. Conjuntamente compuseram um projeto acerca do brinquedo e do brincar, trabalhando com conteúdos previstos no Currículo da Rede Estadual do Paranaense - CREP (Paraná,

2021) e aliando a eles o conhecimento filosófico para problematizar criticamente as diferenças geracionais de relação com o brinquedo e o brincar.

Inicialmente propuseram às crianças-estudantes que entrevistassem algum membro da família sobre quais brinquedos e brincadeiras eram comuns nos seus tempos de criança. Algumas crianças-estudantes entrevistaram seus pais e mães, avôs e avós, percebendo a mudança das relações nas gerações. Esse registro escrito ou filmado levou a produção de um Fanzine com os diferentes brinquedos e brincadeiras trazidos pelos entrevistados.

FOTOGRAFIA 3 – REGISTRO DE UM FANZINE[49]

FONTE: A Autora (2022).

Paralelo a isso o professor Leo solicitou que fosse elaborado um dos brinquedos, as crianças-estudantes criaram carrinhos de lata, de papelão, de PET, bonecas de pano, petecas dos mais diversos materiais, peão com CD-ROM, casinhas de boneca, entre outros, caracterizando uma diversidade significativa.

[49] LEGENDA 1: "A um ano mais ou menos eu brincava de lego, eu e minha irmã gostaríamos de construir casas, aviões, barcos,e outras coisas. Hoje em dia tenho uma caixa lotada de lego e personagens." LEGENDA 2: "Meu vô me mostrou uma brincadeira em um parque chamada cinco marias. Ele falou que brincava quando ele era criança. A brincadeira é você colocar 5 pedras na palma da sua mão, jogar para cima, virar a mão e pegar".

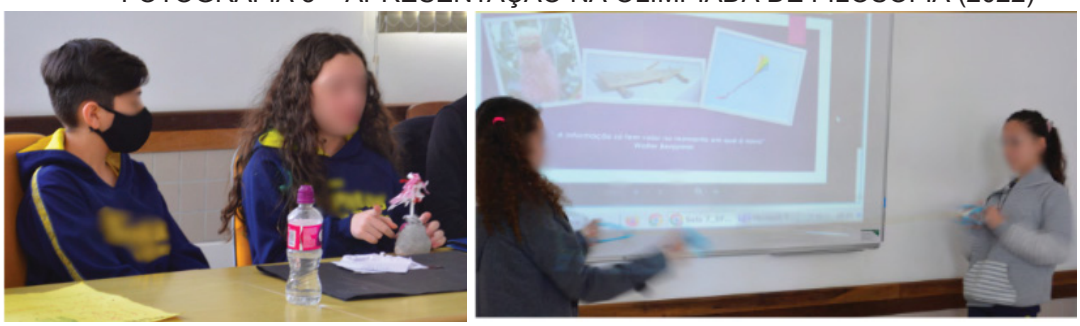
FOTOGRAFIA 4 – FOTOMONTAGEM COM BRINQUEDOS CRIADOS

FONTE: Registros professor Monet (2022).

Após essa produção, o professor de filosofia trouxe para as crianças-estudantes as reflexões do filósofo Walter Benjamin (2009) acerca dos brinquedos, problematizando com elas quais as principais diferenças que percebiam entre o seu brincar e o dos entrevistados. Durante a participação inicial das crianças-estudantes na pesquisa elas demonstraram como se perceberam tolhidas pelos adultos, por não ser mais permitido a elas brincarem nas ruas devido ao perigo e medo da violência, nem brincarem com brinquedos considerados não seguros, como carrinhos de rolimã, contrastando as diferentes infâncias e as limitações impostas geracionalmente.

Também ressaltaram que nunca haviam pensado sobre o brincar e sua importância formativa, como elemento educativo, de modo que ao apresentarem seus trabalhos na Olimpíada de Filosofia (2022), ficou muito claro a nova compreensão e cuidado com o brincar.

FOTOGRAFIA 5 – APRESENTAÇÃO NA OLIMPÍADA DE FILOSOFIA (2022)



FONTE: Registros da pesquisadora (2022).

Projeto *Sons de Escola* (2023)[50]

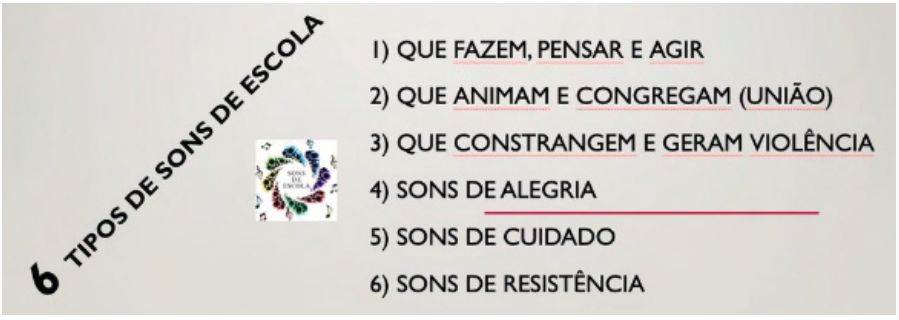
O Projeto Sons de Escola englobou a reflexão e observação das crianças-estudantes sobre seu ambiente escolar, buscando perceber que sons constituem a escola. A cada semana o professor trazia perguntas e elementos para problematizar com as turmas e também propostas de atividades para que no transcorrer do período as crianças-estudantes desenvolvessem seus trabalhos e ampliassem a escuta e compreensão acerca dos sons do seu cotidiano escolar. Foi interessante observar que no primeiro encontro os estudantes indicavam como sons os barulhos, os gritos, o sinal, as múltiplas conversas ao mesmo tempo. Em vários momentos o professor pedia para silenciarem e auscultar esse "organismo" cheio de vida que é a escola.

Nesse processo as crianças-estudantes foram percebendo as múltiplas sonoridades e o professor Otaner evidenciou que a proposta era analisar a dinâmica da escola por meio da perspectiva sensorial,

> Buscando refletir sobre aspectos do cotidiano, que em geral não são pensados, ou seja, considerar o ambiente escolar como um conjunto de elementos significativos que emergem no encontro dos atores envolvidos (entre si e com o espaço da escola) e mobilizam o corpo e todos os sentidos (Otaner).

Inicialmente o projeto se propôs a ouvir das crianças-estudantes quais eram os sons que para elas caracterizavam a escola e nessa coleta inicial reuniu uma série de sonoridades. Como o projeto também estava sendo desenvolvido com estudantes de ensino médio, em outro colégio, organizou com eles uma tipificação prévia dos sons e apresentou às crianças a fim de verificar se concordavam ou tinham mais algum som a indicar.

FOTOGRAFIA 6 – TIPIFICAÇÃO DOS SONS DE ESCOLA



FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

[50] No Apêndice 3 há um infográfico do itinerário pedagógico acompanhado no Colégio 1 em 2023.

Inicialmente as categorias pareceram estranhas para elas, mas em conversas com colegas e o professor foram percebendo outras dimensões do estar na escola e outros tipos de sonoridades. O projeto não estava restrito à produção musical, mas sim tinha como intuito "apontar para aspectos da sonoridade do espaço escolar que em geral não são pensados. É muito comum na hora do recreio, presenciarmos as crianças o tempo todo correndo e gritando, isto é, fazendo 'barulho'. Longe de serem 'barulhos', tais sons compõem a riqueza da vida escolar" (Otaner). Isso passa pela constatação, segundo o professor, que,

> O processo disciplinador da escola é tanto dos corpos como dos sons por eles produzidos. Não é a fala que está em foco: a escola não disciplina só o pensamento formal expresso, ela disciplina/restringe qualquer ruído que não está dentro da formalidade de ensino e nunca se faz uma reflexão detalhada sobre esses "sons de escola" (Otaner).

A cada encontro um desafio novo era lançado e aos poucos várias turmas da escola estavam envolvidas, contando com a colaboração dos professores de arte e língua portuguesa para realizar atividades focadas na escuta da escola e em diferentes formas de expressão, como poesia, dança, teatro, fotografia, música, pintura em tela, cartazes. A opção da apresentação final era escolha das crianças-estudantes. As oficinas eram propostas a cada aula e envolveram, inicialmente, a elaboração de cartazes, depois os grupos puderam escolher o som que queriam trabalhar e escolher o modo como apresentá-lo (música, dança, cartazes, desenhos). Nesse momento foi interessante observar que a maioria dos trabalhos realizados pelas crianças-estudantes acompanhadas na pesquisa versava sobre os sons que constrangem e geram violência, evidenciando situações de bullying, preconceito, racismo e como o espaço escolar é um lugar também de conflitos, pois as relações entre as crianças-estudantes são tensas e intensas nesse ambiente compartilhado que muitas vezes não promove a construção de uma postura ética e alteritária em relação ao outro.

Outro som que apareceu com bastante frequência foram os sons de alegria, em especial evidenciados pelas crianças-estudantes que relataram gostar de ir à escola, tanto para aprender quanto para ver seus amigos ou fazer novas amizades. Nesse sentido o projeto corroborou com o Projeto *O brincar e o brinquedo: Uma experiência do filosofar*, pois em diversos momentos das discussões e reflexões essa compreensão distinta da escola aparecia, com crianças-estudantes que argumentam que a escola não possui espaço para elas, que não se podia brincar,

mas que no contraponto esses professores que juntos conduziam os projetos eram os professores que para elas eram os melhores, pelo modo como conduziram o processo em sala de aula.

Durante o projeto, a partir do terceiro encontro o que o professor fazia era orientar cada grupo conforme suas dúvidas e necessidades, por exemplo, havia o grupo que queria fazer música, mas não tinha como levar o teclado para a escola, o professor sugeriu o software de teclado on-line, possível de ser acessado pela televisão da sala. Os grupos que estavam fazendo peças teatrais e dança foram liberados para utilizar os espaços externos, o professor solicitou que eu auxiliasse na construção realizando exercícios e orientações sobre a criação em dança e teatro. Esses momentos foram muito ricos, pois a intenção não era ministrar aulas de teatro e dança, mas contribuir com o processo de criação das crianças-estudantes.

Essas oficinas que o projeto do professor Otaner proporcionou às crianças-estudantes foram enriquecedoras para o processo criativo e filosófico. Durante todo o projeto fui acompanhando as crianças-estudantes e realizando conversas, trocas, observando e escutando suas inquietações, considerações e reflexões sobre esse espaço de troca e construção e foi possível perceber como as crianças-estudantes que se envolveram no processo tiveram uma significativa participação.

Em junho de 2023, na apresentação final do Projeto Sons de Escola foi reunida todas as turmas do Colégio, no turno da tarde, para assistirem as apresentações. Ao todo foram 35 apresentações, das quais pelo menos 6 acompanhei o processo de criação e foi um momento muito intenso de reflexão sobre a potência das crianças-estudantes no espaço escolar e sobre suas angústias e anseios.

Outra atividade que fez parte desse projeto foi uma fala dos estudantes Merlin e JotaJota para uma turma de pós-graduação em Antropologia, da Universidade Federal do Paraná, sobre o uso de plataformas no Colégio. Essa ida foi mediada pelo professor Otaner a pedido dos estudantes que, após a professora de língua portuguesa lhes contar sobre o projeto *Sons de Escola*, manifestaram o interesse em fazer uma palestra sobre o assunto no colégio, mas quando receberam o convite para realizar também na universidade aceitaram. Inicialmente, falaram para o professor Otaner:

> **Merlin**: A gente quer fazer um trabalho para o projeto Sons de Escola.

> **JotaJota:** A gente vai questionar uma coisa muito polêmica…
> **Merlin:** As plataformas digitais!
> **JotaJota**: Então, o que que a gente queria? A gente teve várias ideias, a gente mudou muito de opinião, pediu a opinião,...
> **Merlin:** De vários professores, inclusive!

A primeira apresentação foi realizada na universidade, para os pós-graduandos de Antropologia, momento em que puderam apresentar suas percepções do processo de plataformização ao ensino paranaense[51].

Projeto *O brincar e o brinquedo: uma experiência do filosofar* (2023)

O projeto em questão é um desdobramento do realizado em 2022 sendo seu principal objetivo promover uma experiência do filosofar para as crianças-estudantes do 6º e 7º ano a partir da problematização do brincar e do brinquedo com base no pensamento de Walter Benjamin (2009).

Foram dois meses, de agosto a setembro, acompanhando sua realização uma vez por semana quando o professor Monet, de Filosofia, ministrava aulas na disciplina de Língua Portuguesa, na turma do 6º ano, para fomentar a reflexão das crianças-estudantes acerca do brincar e do brinquedo e o professor Leo, de Arte, realizava com as turmas de 7º ano a partir da problematização da arte interativa.

Durante o projeto foram desenvolvidos com as crianças-estudantes mapas mentais (utilizando a ferramenta CMAPtools), cartazes, poesias e Lapbooks sobre a temática. As discussões e reflexões em sala de aula buscavam proporcionar às crianças-estudantes a problematização de várias questões que envolvem o brinquedo e o brincar. Paralelo às atividades realizadas no momento do encontro, o professor Leo, conduzia oficinas de produção de brinquedos com as crianças-estudantes, orientando-as a pesquisarem com seus familiares brinquedos possíveis de serem construídos por elas; e a professora Cecília estava trabalhando com a escrita de poemas sobre o brincar.

No primeiro encontro que teve com as crianças-estudantes, o professor Monet contextualizou qual o objetivo do projeto e porque trazer a filosofia para complementar as discussões e produções realizadas em Língua Portuguesa e Arte.

---

[51] A questão da plataformização do ensino no estado do Paraná é apresentada por Pimenta, Ramos e Santarosa (2022) no livro **Mercantilização da educação pública no Paraná**: autoritarismo e plataformização do ensino (Horn *et al.*, 2022).

Ao término desse primeiro momento as crianças-estudantes do 6º ano ficaram fascinadas pela filosofia e queriam saber quando teriam mais aulas e o porquê da filosofia não ser uma disciplina; foi um momento muito interessante, pois elas sentiram-se instigadas e interessadas em continuar o processo, destaco que, em especial, as crianças-estudantes participantes da pesquisa, durante a entrevista final ressaltaram que essa primeira aula marcou-as pela provocação do professor para que definissem "O que é uma porta?".

No segundo encontro foram provocadas a conceituar brinquedo e o brincar, surgindo uma profícua produção reflexiva que serviu de base para seus trabalhos finais e apresentação na Olimpíada de Filosofia. Nos demais encontros foi trabalhado com as crianças-estudantes sobre o brincar e o brinquedo a partir da produção filosófica de Walter Benjamin (1892-1940), com objetivo de problematizar junto com elas o brincar. Assim, elas realizaram entrevistas com familiares, com profissionais do colégio e pesquisaram na internet. Posteriormente, a partir do quarto encontro foi proposto que elaborassem Lapbooks[52] sobre o brincar e o filósofo Walter Benjamin.

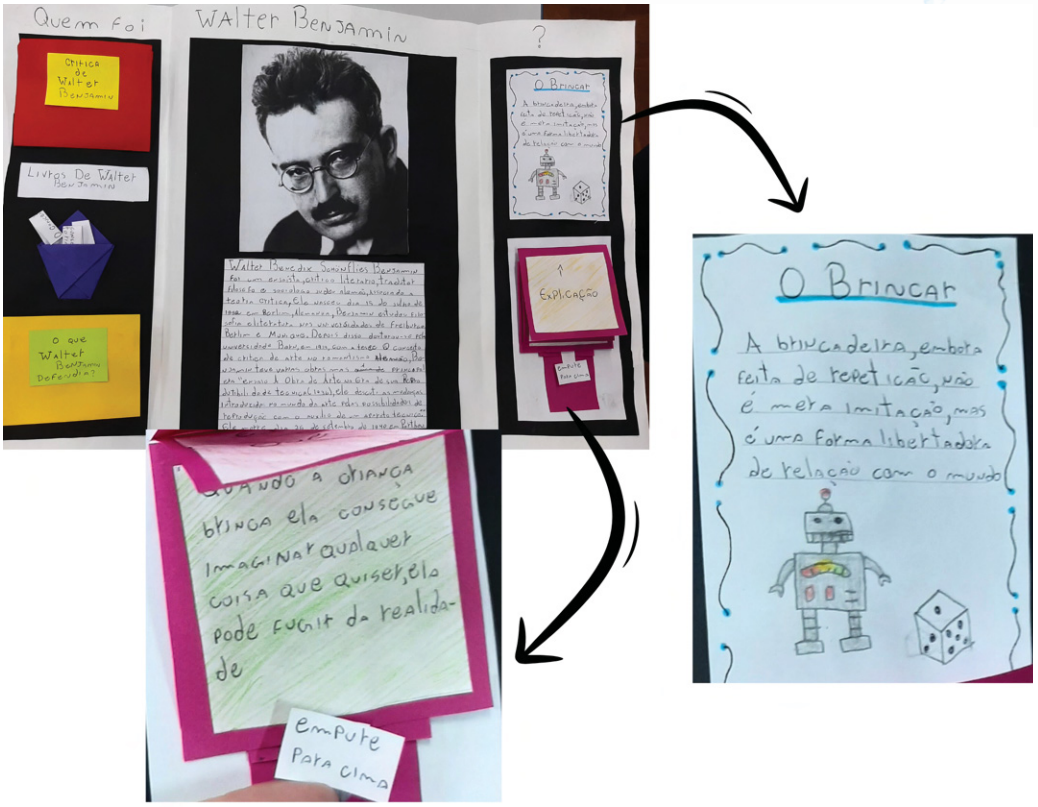
FOTOGRAFIA 7 – PROFESSOR EXPLICANDO SOBRE LAPBOOK EM SALA FOTOMONTAGEM DA OFICINA DE PRODUÇÃO DE LAPBOOKS

FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

[52] Segundo o Centro de Estudos Erickson (2024) "lapbook é um conjunto dinâmico e criativo de conteúdos. Apresenta-se em forma de pastinha que pode ser de várias dimensões, em base ao uso e à necessidade. Dentro dela, em diversos minibooks ou templates, contém informações essenciais e específicas em relação a um assunto selecionado. O objetivo final é realizar um mapa tridimensional e interativo do que se estudou e aprendeu, através de um trabalho concreto e personalizado".

As crianças-estudantes foram convidadas a participar da Olimpíada de Filosofia (2023) e apresentaram seus Lapbooks. Foram trabalhos muito interessantes que apresento abaixo alguns registros e destaques, ciente que a materialidade tridimensional não é possível de ser transposta de forma adequada aqui.

FOTOGRAFIA 8 – LAPBOOK CRIADOR PELA MÔNICA



FONTE: Registros da pesquisadora (2023).
LEGENDA: Quadro rosa - "Quando a criança brinca ela consegue imaginar qualquer coisa que quiser, ela pode fugir da realidade". Quadro branco - "A brincadeira, embora feita de repetição, não é mera imitação, mas é uma forma libertadora de relação com o mundo".

Colégio 2: As aulas de ensino religioso a partir de uma matriz filosófica

No Colégio 2, de Curitiba - Paraná, a situação é outra: o ensino de filosofia está vinculado à disciplina de ensino religioso tendo seus conteúdos e autores contemplados no currículo da instituição. Este colégio tem 1.567 estudantes regularmente matriculados, tendo aulas nos turnos da manhã e tarde, atendendo estudantes da educação infantil ao ensino médio. Seu corpo docente é composto de 96 profissionais contratados com carteira de trabalho, conforme previsto na Consolidação das Leis do Trabalho. O perfil socioeconômico atendido são

estudantes de classe média e classe média alta. Essa instituição tem base religiosa cristã, que marca sua formação.

Foram entrevistadas, em 2022, as crianças-estudantes que participaram da Olimpíada: estudantes do 7º ano que frequentam o turno da manhã. A maioria deles tem uma longa trajetória na instituição, frequentando desde a educação infantil. Em suas declarações, expressam um forte senso de pertencimento à escola, ressaltando sua visão e missão.

Na entrevista com as crianças-estudantes, quando questionadas sobre seu histórico de estudo filosófico, relataram que o primeiro contato com a filosofia ocorreu no 6º ano. No entanto, destacaram que naquele período o foco estava mais no ensino religioso do que na filosofia. Foi somente nas aulas ministradas em 2022 que perceberam a presença da filosofia, seus conceitos, problematizações e autores. O professor da turma mencionou que há no currículo da disciplina, desde o sexto ano, a previsão de discussões filosóficas e leituras de textos sobre os mitos a partir dos textos de Platão, como o *Mito da Caverna* e o *Anel de Giges*.

Essa distinção da percepção das crianças-estudantes e da prática docente, conforme ressaltado pelo docente, refere-se ao fato de no ano anterior, 2021, as crianças-estudantes terem cursado o 6º ano de modo remoto, devido à pandemia da COVID-19 o que, segundo ele, afetou muito a apreensão dos conteúdos, a reflexão filosófica e o engajamento dos estudantes no processo[53].

Nesse colégio há uma matriz curricular que serve como suporte para a prática docente, ela não limita o processo educativo, mas sim o orienta e organiza os conteúdos filosóficos abordados do 6º ao 9º ano. Conforme destacam o professor Alex e a professora Olga, essa estrutura proporciona uma base sólida para o desenvolvimento do planejamento e de abordagens metodológicas, permitindo-lhes propor uma variedade de atividades aos estudantes, tais como leitura e produção de textos, visualização de filmes, vídeos e utilização de diversos materiais complementares.

Ambos docentes da instituição evidenciaram na entrevista que a construção dessa matriz ocorreu colaborativamente de modo a manter, mesmo após implementação da BNCC, essa perspectiva filosófica na disciplina. Isso se deve

[53] Em 2023, observando estes estudantes no colégio, no contexto da sala de aula, foi possível perceber mais claramente esses impactos. Sendo recorrente momentos em que a professora indicava que o conteúdo já havia sido tratado e rememorava com eles, de modo que alguns afirmavam: "Ah!!! Eu lembro que o professor falou disso no 6º ano!".

tanto à formação dos docentes contratados, que são graduados em filosofia, quanto ao objetivo da instituição.

A banalidade do mal na Olimpíada de Filosofia (2022)

Como destacou o professor Alex durante o ano de 2022 foram realizadas várias atividades com os sétimos anos, mas optaram por apresentar na Olimpíada de Filosofia os trabalhos desenvolvidos com as crianças-estudantes no segundo trimestre letivo sobre a banalidade do mal, conceito cunhado pela filósofa Hannah Arendt (1999).

Essa filósofa empreendeu uma busca no intuito de compreender as práticas de violência sistemática contra o povo judeu na Alemanha nazista e sua constatação foi que os responsáveis não foram apenas os líderes, os ministros ou o exército, mas também pessoas comuns que auxiliaram num dos maiores crimes da história da humanidade. Assim, para o desenvolvimento dessa atividade inicialmente o professor problematizou com as crianças-estudantes, a partir do holocausto judeu, a necesidade de estarem "atentos para a importância de reconhecer as nossas diferenças e o cuidado que cada um de nós deve ter com o outro" (Professor Alex).

Partindo do genocídio de judeus o objetivo era que os estudantes analisassem o seu contexto histórico, ressaltando a importância de "perguntar o quanto estamos atentos para o mundo ao nosso redor e para o sofrimento dos outros", reconhecendo que as "diferenças são uma potência para entendermos uns aos outros e também ferramentas para cuidarmos coletivamente uns dos outros" (Professor Alex).

A partir de trechos da obra *Eichmann em Jerusalém* (Arendt, 1999) o professor contextualizou que a banalidade do mal é "a mediocridade do não pensar, e não exatamente o desejo ou a premeditação do mal, personificado e alinhado ao sujeito alienado ou demoníaco", com objetivo de possibilitar às crianças-estudantes a compreensão de que, ao observar Adolf Eichmann em seu julgamento Arendt ressaltou que uma das características do pensamento irrefletido é substituir regras de condutas que tinha pelo cumprimento de normas impostas por outro, no caso dele pelo governo nazista, de modo que essa obediência livra a consciência da culpa, produzindo cidadãos "inaptos para a capacidade de pensar e incapazes de dar significado aos acontecimentos e aos próprios atos". Assim, a pior consequência de uma vida irrefletida, segundo Arendt (1999) é "o surgimento da

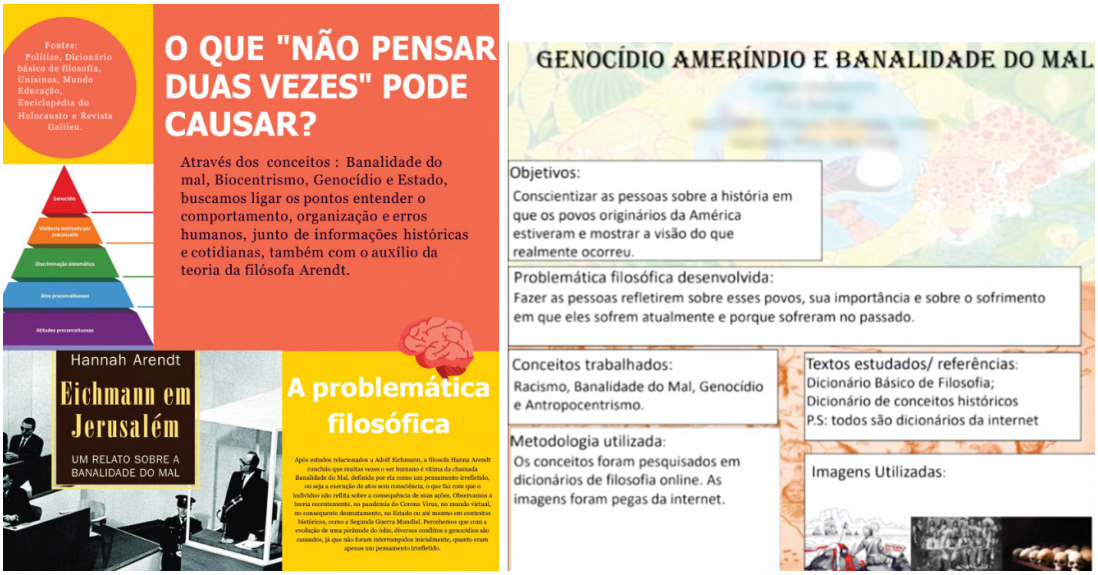
banalidade do mal, algo impossível de ser rastreado, não sendo possível identificar o seu agente" (Professor Alex).

A partir dessas problematizações o Professor Alex encaminhou uma atividade em duas partes: a primeira era a elaboração, em grupo, de uma apresentação sobre tema escolhido (biocentrismo, genocídio ameríndio ou genocídio negro) estabelecendo relações com o tema central, a Banalidade do Mal; na segunda parte, deveriam elaborar um trabalho de pesquisa escrito.

Inicialmente, solicitou que buscassem as definições dos principais conceitos: Banalidade do Mal, Estado, racismo, genocídio, teocentrismo, antropocentrismo, biocentrismo e bioética, buscando a partir deles materiais extras, como notícias, documentários, literatura, filmes ou qualquer outra fonte de informação, dados ou elementos que poderiam ajudá-los a entender, articular e explicar a relação entre os conceitos e o tema escolhido pelo grupo.

Nesse sentido o professor frisou com as crianças-estudantes a importância de selecionar as fontes de informação, considerando a vasta gama de possibilidades devido ao uso da internet. Esse aspecto foi muito evidenciado pelas crianças-estudantes nas entrevistas de 2022, destacando como se preocuparam em buscar boas fontes para leitura e como essa percepção, orientada pelo professor, foi relevante para auxiliá-las.

FOTOGRAFIA 9 – MONTAGEM COM OS PÔSTERES APRESENTADOS NA OLIMPÍADA DE FILOSOFIA 2022



FONTE: Professor Alex (2022).

Foram 4 trabalhos apresentados na Olimpíada de Filosofia, sendo cada um sobre uma das temáticas propostas inicialmente pelo professor e, ao relacionar com

o cotidiano os mais diversos vínculos foram apresentados como: a depredação do meio ambiente, o racismo, o bullying, aspectos e argumentos que aparecem durante a análise da tese.

A ética e as relações: problematizações a partir do cotidiano (2023)[54]

Em 2023, ao iniciar a observação participante nas turmas das crianças entrevistadas tive contato com a professora Olga e com o planejamento para o primeiro e segundo trimestre focado nas discussões sobre ética e moral, problematizando os princípios éticos da filosofia no processo de humanização, na constituição da vivência comunitária e na relação com o cosmos. Para tanto a professora trabalhou com conceitos da ética de Immanuel Kant (1985; 1999): Imperativo Categórico e Hipotético, com o esclarecimento e a sua concepção de menoridade; apresentou também os estágios de desenvolvimento moral de Laurence Kohlberg; problematizou o alcance da ética nas relações entre humanos e não humanos; discutiu o processo de desumanização na obra *A Metamorfose,* de Franz Kafka (2004); a questão da menoridade e da alienação no conto *O bombeiro,* de Ray Bradbury (2020).

Durante este período foram realizadas diversas atividades com as crianças, possibilitando acompanhar processos distintos de aprendizagem e troca de conhecimentos entre elas: Oficina de Debates: Júri Simulado; elaboração de uma régua ética; oficina de criação de dilemas éticos; elaboração de diálogos filosóficos a partir dos dilemas; elaboração de pôster sobre a obra *A Metamorfose* com enfoque nos aspectos éticos que envolvem o processo de desumanização; assembleia sobre a maioridade penal; elaboração de vídeo-propaganda a partir de uma das 10 estratégias de manipulação em massa. Apresentarei brevemente cada momento e os principais aspectos que contribuíram para a pesquisa.

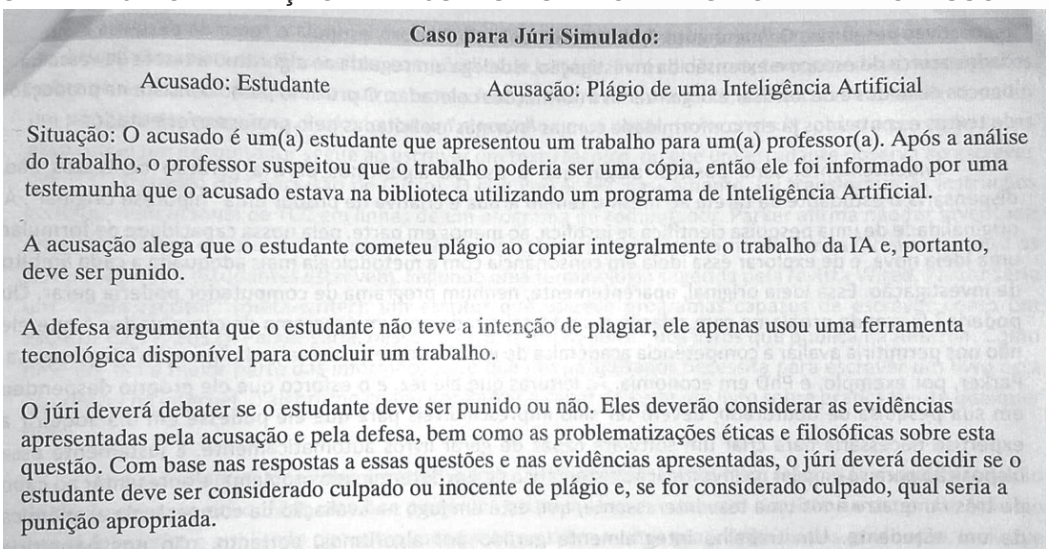
A primeira proposta apresentada às crianças-estudantes foi a oficina de debates que teve como estratégia a realização de um júri simulado sobre o uso do ChatGPT, amparada pela discussão inicial sobre ética a partir do imperativo categórico de Immanuel Kant (1724-1804)[55]. Após essa aula foi apresentado às

[54] No Apêndice 4 há um infográfico do itinerário pedagógico acompanhado no Colégio 2 em 2023.

[55] No planejamento docente estava prevista a discussão sobre ética a partir do imperativo categórico kantiano. Inicialmente, por meio de uma tirinha de Calvin e Haroldo a professora provocou pensar sobre o dilema ético muito presente no cotidiano das crianças: colar ou não numa prova. A partir deste dilema apresentou a ética como a área da filosofia que estuda se os princípios morais (acordos

crianças-estudantes o caso e elas deveriam elaborar uma ficha de acompanhamento, com seus principais argumentos e referenciais. Foi disponibilizado material de leitura e vídeos sobre o assunto em ambiente virtual. Elas puderam escolher que papeis iriam exercer no júri: juiz, advogados de defesa ou acusação, réu, júri popular e relatores; foram realizados ajustes pela professora apenas quando algum dos grupos ficava com muitos integrantes.

FOTOGRAFIA 10 – ORIENTAÇÃO PARA JÚRI SIMULADO REDIGIDO PELA PROFESSORA OLGA



Caso para Júri Simulado:

Acusado: Estudante

Acusação: Plágio de uma Inteligência Artificial

Situação: O acusado é um(a) estudante que apresentou um trabalho para um(a) professor(a). Após a análise do trabalho, o professor suspeitou que o trabalho poderia ser uma cópia, então ele foi informado por uma testemunha que o acusado estava na biblioteca utilizando um programa de Inteligência Artificial.

A acusação alega que o estudante cometeu plágio ao copiar integralmente o trabalho da IA e, portanto, deve ser punido.

A defesa argumenta que o estudante não teve a intenção de plagiar, ele apenas usou uma ferramenta tecnológica disponível para concluir um trabalho.

O júri deverá debater se o estudante deve ser punido ou não. Eles deverão considerar as evidências apresentadas pela acusação e pela defesa, bem como as problematizações éticas e filosóficas sobre esta questão. Com base nas respostas a essas questões e nas evidências apresentadas, o júri deverá decidir se o estudante deve ser considerado culpado ou inocente de plágio e, se for considerado culpado, qual seria a punição apropriada.

FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

Essa foi a atividade mais polêmica que repercutiu durante todo o período da observação, tanto nas relações, nas práticas e nas discussões realizadas em sala. A competitividade e disputa entre pares foi intensa, em uma das turmas alguns estudantes queriam que o júri fosse revogado e os argumentos reanalisados. Em todas as turmas alguns estudantes argumentavam que as decisões do júri popular foram condicionadas por fatores de amizade do que pela relevância argumentativa, mas apenas em uma turma esse argumento era unânime tanto para defesa quanto para acusação, denotando que talvez mais do que refletir, tenha-se instaurado uma competitividade não ética. De qualquer modo, após as tensões iniciais, foi possível perceber um processo de amadurecimento ético pelos relatos das crianças que colaboraram com a pesquisa (traremos durante o texto alguns destes aspectos).

---

e regras de conduta) são justos e corretos. Essa introdução aliada à apresentação do imperativo categórico de Immanuel Kant serviu de base para que as crianças estruturassem seus argumentos para o Júri Simulado sobre o uso do ChatGPT. Nesta primeira aula a professora esclareceu que para esse filósofo apenas a razão poderia levar os indivíduos a agirem segundo a lei moral. Nessa mesma aula a professora estruturou com as crianças um quadro para avaliar ações a partir da regra universal kantiana: o Imperativo Categórico e seus três princípios ou fórmulas.

Na sequência foi realizado um processo de autoavaliação e construção argumentativa pós-júri, com objetivo de fomentar a reflexão sobre a problemática. Como o calendário de avaliações escolar é pré-estabelecido e a disciplina tem apenas duas aulas sequenciais na semana, logo na sequência a professora apresentou o Imperativo Hipotético de Immanuel Kant e a teoria dos níveis de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg[56], que culminou na elaboração de uma régua ética que propunha os estudantes pensarem sobre a transição para ações mais éticas, saindo de ações egoístas para ações que refletem altruísmo. Também foi uma atividade que proporcionou debates muito interessantes nas turmas e, apesar da concepção desenvolvimentista e linear da teoria de Kohlberg, possibilitou às crianças-estudantes perceberem como o agir ético é carregado de aspectos que dependem de escolhas dos sujeitos. As réguas éticas elaboradas pelas crianças-estudantes, a partir de dilemas também elaborados por elas, demonstrou isso, como pode se observar nos dois exemplos abaixo.

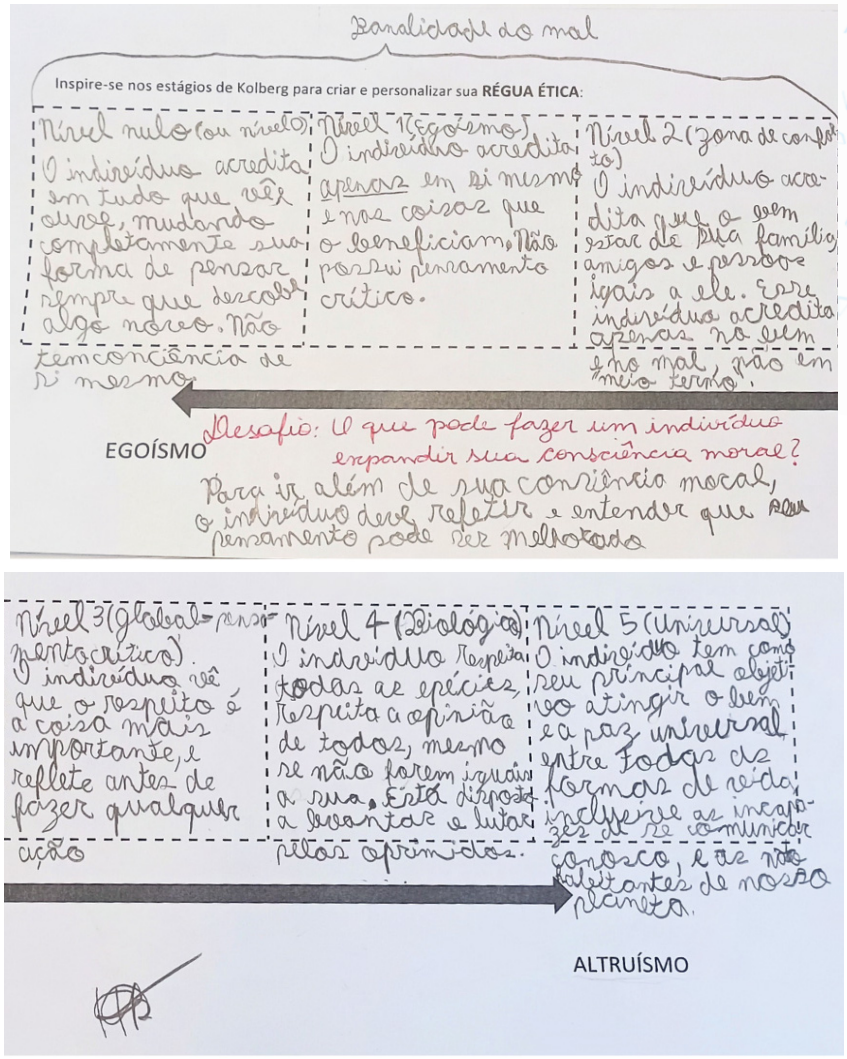
FOTOGRAFIA 11 – RÉGUA ÉTICA DA MARTINA[57]

FONTE: Registros da pesquisadora (2023)

[56] Lawrence Kohlberg foi um pesquisador do campo do desenvolvimento moral por conciliar a filosofia com a psicologia para desenvolver seus estudos no campo da moralidade. Segue a linha cognitivista de Jean Piaget (Biaggio, 2002).

[57] A garota explica seu conhecimento moral ao refletir várias vezes após ouvir os outros.
Estágio do amor obsessivo: controladora, a garota não dá espaço para quem ama, não o ouve.
Estágio da amizade: a pessoa ouve os amigos e deixa o "crush" com mais liberdade.
Estágio amizade-família: a mesma coisa, só que agora com a família junto.
Estágio sociedade (nação): o indivíduo começa a observar e ouvir o que as outras pessoas dizem.
Estágio animal-humano: agora este começa a se comprometer com humanos e outros animais.
Estágio planeta (+plantas): A mesma coisa, só agora com plantas também.

FOTOGRAFIA 12 – RÉGUA ÉTICA DO LEVI[58]



FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

Para elaboração dos Dilemas Éticos a professora apresentou a plataforma *Moral Machine*, Criada para coletar "a perspectiva humana em relação às decisões morais feitas pela inteligência das máquinas, como em carros autônomos"; o teste consiste em dilemas morais que apresentam um carro autônomo que a pessoa

[58] Nível nulo (ou nível 0): o indivíduo acredita em tudo que vê e ouve, mudando completamente sua forma de pensar sempre que descobre algo novo. Não tem consciência de si mesmo.
Nível 1 (egoísmo): o indivíduo acredita apenas em si mesmo e nas coisas que o beneficiam. Não possui pensamento crítico.
Nível 2 (zona de conforto): o indivíduo acredita que o bem estar de sua família, amigos e pessoas iguais a ele. Esse indivíduo acredita apenas no bem e no mal, não em meio termo.
Nível 3 (global - pensamento crítico): o indivíduo vê que o respeito é a coisa mais importante, e reflete antes de fazer qualquer ação.
Nível 4 (biológico): o indivíduo respeita todas as espécies, respeita a opinião de todos, mesmo se não forem iguais a sua. Está disposto a levantar e lutar pelos oprimidos.
Nível 5 (universal): o indivíduo tem como seu principal objetivo atingir o bem e a paz universal entre todas as formas de vida, inclusive as incapazes de se comunicar conosco, e as não habitantes de nosso planeta.
Desafio: O que pode fazer um indivíduo expandir a sua consciência moral? Para ir além de sua consciência moral, o indivíduo deve refletir e entender que seu pensamento pode ser melhorado.

escolhe para qual lado o carro vai "entre o menor dos males, como matar dois passageiros ou cinco pedestres", assim como no site a professora reforçou que "como um observador externo", as crianças-estudantes poderiam julgar "qual o resultado consideravam mais aceitável", e ao final do teste é possível verificar como as respostas dadas se relacionam com as respostas de outros que fizeram o mesmo teste no mundo todo. Deste modo, a plataforma online recolhe informações sobre as decisões que as pessoas tomam entre dois resultados destrutivos.

Tanto a utilização da plataforma como os dilemas éticos apresentados pela professora contribuíram depois para a elaboração de diálogos filosóficos que as crianças-estudantes puderam elaborar a partir de um dilema escolhido, inspirado nos diálogos Platônicos. A elaboração desses diálogos foi utilizada como avaliação formal do trimestre, demonstrando às crianças-estudantes que outras possibilidades avaliativas serviriam para "quantificar" seu aproveitamento da disciplina de ensino religioso/filosofia.

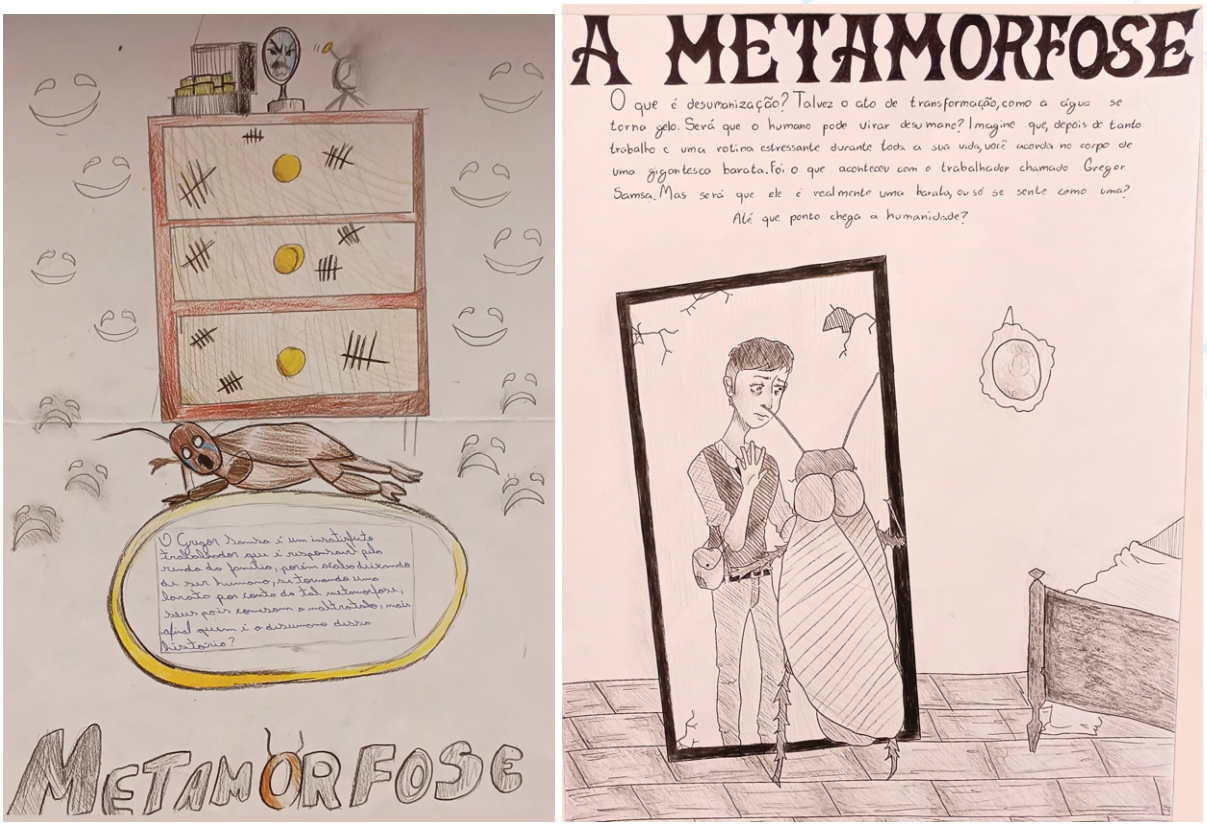
FOTOGRAFIA 13 - REGISTRO DA RODA FILOSÓFICA

FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

Chamou muita atenção nesse processo a constante utilização de ferramentas de autoavaliação com as crianças-estudantes e um processo constante de diálogo com a professora a partir das reflexões e produções de cada crianças-estudantes o que permitiu conhecer um pouco mais de cada uma e suas inquietações em relação às questões éticas do cotidiano.

Como atividade de transição para o segundo trimestre, a professora realizou a leitura coletiva da novela *A Metamorfose*, de Franz Kafka (2004), na versão de história em quadrinhos. Por meio da leitura, análise e elaboração de um cartaz de divulgação do filme, foi possível conhecer a complexa compreensão das crianças-estudantes acerca do processo de desumanização e sua relação com o agir ético. A introdução literária contribuiu, como depois as crianças-estudantes evidenciam, para a compreensão mais clara das discussões sobre ética.

FOTOGRAFIA 14 - REGISTRO DOS PÔSTERES DA METAMORFOSE[59]



FONTE: Registro da pesquisadora (2023).

O segundo trimestre inicia com uma discussão acerca do conceito de esclarecimento a partir da leitura de um breve texto construído pela professora a partir com base no texto *Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?,* de Immanuel Kant (1985), evidenciando nos trechos que o processo de saída da menoridade para o filósofo é responsabilidade do próprio sujeito e que a preguiça e a covardia são as causas mais comum da manutenção da menoridade .

Para contribuir com a discussão acerca da menoridade a professora realizou atividades como: realização de uma assembleia, simulando uma sociedade sem legislação própria, em que uma pessoa com 17 anos havia cometido um crime e, devido a este fato, precisava ser criada uma legislação que definisse qual seria a maioridade penal. Essa Assembleia, caracterizada como uma Oficina de Debate, foi mais pacífica que a anterior. As crianças-estudantes puderam definir se estariam do lado daqueles que queriam penalizar a pessoa, submetendo ela a legislação como

[59] **Pôster 1:** Gregor Samsa é um insatisfeito trabalhador que é responsável pela renda da família, porém acaba deixando de ser humano, se tornando uma barata por conta de tal metamorfose, seus pais comesam [sic] a maltrata-lo, mais afinal quem é o desumano dessa história.
Pôster 2: O que é desumanização? Talvez o ato de transformação, como a água se torna gelo. Será que o humano pode virar desumano? Imagine que, depois de tanto trabalho e uma rotina estressante durante toda a sua vida, você acorde no corpo de uma gigantesca barata. Foi o que aconteceu com o trabalhador chamado Gregor Samsa. Mas será que ele é realmente uma barata, ou só se sente como uma? Até que ponto chega a humanidade?

um adulto ou queriam defender o estabelecimento de um marco para a maioridade penal de modo a protegê-la e assim buscar uma pena alternativa. Após a apresentação eles deveriam buscar materiais e argumentações para na aula seguinte participar da assembleia. A professora Olga orientou que construíssem seus argumentos para que no dia do debate pudessem apresentar de forma consistente suas reflexões a partir da compreensão tanto da legislação brasileira quanto de outros países, refletindo também sobre os argumentos kantianos da causa da menoridade, ou seja, vinculou a maioridade penal à ideia de saída da menoridade (Kant, 1985).

Após essa Assembleia, já munidos de uma ideia do que seria o esclarecimento e a saída da menoridade, a fim de analisar e problematizar esse processo e a relação esclarecimento-menoridade, foi iniciada a leitura do conto *O Bombeiro*, de Ray Bradbury (2020), e depois assistiram o filme *Fahrenheit 451*[60]. Durante a leitura do conto, várias atividades foram propostas para fomentar a reflexão a interpretação do texto e também uma análise filosófica.

Logo no início da leitura foram propostas atividades de cunho analítico propondo refletir, por exemplo, sobre qual a função social de um bombeiro e qual a sua função no conto distópico? Porque os bombeiros do conto assumiram a função de queimar livros e quais as principais características de uma sociedade como essa? Por meio dessas e outras questões a professora foi conduzindo as discussões para que as crianças-estudantes percebessem a vinculação deste conto com o diálogo anterior sobre a desumanização e as implicações éticas desse processo na obra *A Metamorfose* (Kafka, 2004).

O processo pelo qual o personagem principal Montag passava e o conceito kantiano de esclarecimento foram imediatamente interligados pelas crianças-estudantes, assim como o conceito de indústria cultural, que elas indicaram já ter trabalhado nas aulas de arte. Montag, mais ao final da história, se propõe a criar uma armadilha para pegar todos os bombeiros que são coniventes com a destruição dos livros e a opressão social; essa postura do personagem foi avaliada como antiética pelas crianças-estudantes e gerou muitas reflexões, pois perceberam as contradições do agir ético.

Outro ponto de reflexão foram as estratégias de manipulação midiática, categorizadas pelo francês Sylvain Timsit (2024) através de uma lista intitulada: *10*

[60] A versão do filme *Fahrenheit 451* é a do diretor Ramin Bahrani (2018).

estratégias mais comuns de manipulação em massa através dos meios de comunicação de massa, lista essa criada a partir do texto partir do inspirada no pensamento de Noam Chomsky (2015). Cada grupo deveria escolher uma das estratégias e construir uma propaganda que, como no conto, servisse para ludibriar o expectador[61].

O processo de concepção do roteiro e gravação dos vídeos, no formato de propaganda televisiva de até três minutos, foi muito interessante, as crianças-estudantes rapidamente definiram sua estratégia e iniciaram as gravações pelos espaços do colégio. Acompanhei apenas a apresentação de uma das turmas, que produziu materiais ricos quanto a percepção do uso dessas estratégias em seu cotidiano, como ao tratarem da xenofobia contra imigrantes venezuelanos ou dos discursos políticos falaciosos que levam à manutenção do empobrecimento da população.

FOTOGRAFIA 15 – 10 ESTRATÉGIAS DE MANIPULAÇÃO EM MASSA

FONTE: Timsit (2024).

O processo de finalização da leitura do texto e a sessão em que assistiram o filme *Fahrenheit 451* (2018) não foi mais acompanhado durante a pesquisa, pois foi

[61] Organizada por Sylvain Timsit, inspirado pelas ideias do cientista e filósofo Noam Chomsky (2015), sintetizou as dez estratégias mais usadas para manipular as pessoas de forma massificada.

realizada no período de retorno pós-recesso escolar, com muitas intervenções de atividades externas e calendário de avaliações. Mas a observação do início da leitura e suas discussões possibilitaram perceber como a leitura da distopia auxiliou no processo de compreensão dos conceitos de menoridade e alienação.

4 A FILOSOFIA DAS CRIANÇAS: A CRIANÇA TEM UMA MANEIRA DIFERENTE DE PENSAR, QUAL É...?

> **Luigi:** Eu acho que criança não é só brincar, porque a criança pode ser uma diferente maneira de se pensar, né?! Como, ah, a criança, né, normalmente as pessoas falam: "Ah, a criança é inocente, não tem o mesmo pensamento que os adultos!". Então, eu acho que a criança tem uma maneira diferente de pensar, uma maneira diferente de ter uma coisa prazerosa, né?! Uma maneira diferente de se viver!
> **Mário:** Minha avó sempre diz que criança pode até sofrer mais do que um adulto!

"A criança tem uma maneira diferente de pensar", é isso que as crianças-estudantes participantes da pesquisa nos evidenciaram, mas para compreender é imprescindível acessar suas falas e assim poder evidenciar a filosofia *das* crianças; essa foi a parte mais ansiada por mim e também a mais desafiadora: como dar acabamento a tudo que ouvi, observei e aprendi com as crianças-estudantes nesse processo de pesquisa que se estendeu por mais de um ano, entre momentos de contato direto e indireto? Desde as entrevistas, as conversas e observações presenciais às transcrições, escuta e re-escuta de horas de gravação; de leitura dos seus trabalhos e das anotações dos meus diários de campo.

É intenso o processo de autoria de um texto, mas aqui pretendo construí-lo de modo dialógico, permitindo que aquilo que acessei ouvindo e observando-as, ecoe no texto; ciente que a autoria do texto passa pelo processo de reconhecimento de que a pesquisa em ciências humanas se debruça sobre seres expressivos e falantes que nunca coincidem consigo mesmos e por isso é "inesgotável em seu sentido e significado" (Bakhtin, 2011, p. 395).

Neste capítulo busco trazer as crianças-estudantes para o diálogo apresentando as citações das falas delas numa montagem que, tal qual a montagem dadaísta, emoldura fragmentos autênticos de seus pensamentos e vidas diárias, para "explodir o tempo", de modo que os processos de aprendizagem e produção de conhecimento acompanhados nos apresentam aspectos concretos para reconhecer a filosofia *das* crianças e seus outros modos de fazer filosofia (Benjamin, 2012a, p. 138).

As falas das crianças-estudantes serão mantidas tal como foram gravadas e transcritas. A opção por trazer as falas delas, sem corrigir expressões ou concordância, tem como intuito marcar o acontecimento dos diálogos e desse

processo de pesquisar e produzir conhecimento *com* elas, dialógica e dialeticamente. Mais que uma opção metodológica, trata-se de uma tomada de posição da pesquisadora por respeitar a conexão indissociável entre pensamento e linguagem. A palavra é consciência materializada na forma de discurso (Vigotski, 2000). Não sem motivo, desde os primórdios do pensamento filosófico, *logos* significou tanto palavra quanto razão, racionalidade (Heráclito, 1973; Chaui, 2000).

Alguns trechos são mais longos, outros nem tanto, mas o que importa é reconhecer que as citações são como “salteadores no caminho, que irrompem armados e roubam ao passeante a convicção" (Benjamin, 2012b, p. 62), assim, espero que as falas das crianças-estudantes, como os salteadores, possam roubar de nós as certezas e assim nos permitir *com* elas, despidos de convicções, pensar uma educação filosófica, reconhecendo suas distintas formas e modos próprios de filosofar, permitindo assim ouvi-las e perceber em que medida elas também nos ensinam.

Mas por que propor-se a pensar em uma filosofia *das* crianças?

Uma das primeiras situações incômodas que surgem relaciona-se à suposta caracterização e estabelecimento de uma estrutura filosófica fixa *das* crianças, algo hermético e fechado que tenta enquadrar todas as crianças em uma forma definitiva de aprender filosofia e filosofar. No entanto, mais do que simplesmente descrever e adjetivar a filosofia, o foco está em ressaltar a legitimidade de uma abordagem de aprender e fazer filosofia que as crianças possuem e que não deve ser tratada como uma condição inata, mas sim concreta, do cotidiano e da sua condição de "chegada" ao mundo.

Como afirma Gagnebin (1997, p. 83), as crianças veem o que os adultos não veem mais, falam sobre o que não queremos falar, elas nos alertam para os pontos cegos e, diferente de nós ainda sonham, ainda conseguem ver "caminhos alternativos de construção de uma nova ordem" porque ainda não estão totalmente submersas numa "ordem mundial globalizada e assentada no movimento de capitais virtuais e de seus lucros" (Geraldi, 2003, p. 40).

Ademais, tratar de uma filosofia *das* crianças demonstra que para a criança a filosofia não é interpretação, contemplação apenas, mas é também práxis, transformação do mundo, ou seja, trata-se de mostrar outro modo de se aproximar

da filosofia, tanto para aprender quanto para filosofar. Apenas poderemos acessar esse outro método filosófico, este outro modo de "fazer filosofia", se permitirmos às crianças-estudantes que falem, produzam, publiquem e assim tenham visibilidade e legitimidade filosófica, atualizando também a própria compreensão que se tem do tempo da infância e do ser e estar no mundo delas.

Muitos dos questionamentos e inquietações delas são os mesmos dos adultos. O "pequeno mundo" delas está inserido no "mundo grande", são inquietações que povoam os seres humanos independente de suas idades: o tempo, a guerra, a liberdade, o amor, as relações; as questões éticas, estéticas, epistemológicas: o bom, belo e o verdadeiro. Entretanto, os modos de tratar e a forma de responder a essas inquietações são distintos, dadas as condições sociais, cognitivas, epistemológicas, axiológicas, mas, apesar de diferente, a produção filosófica das crianças também é legítima.

Por isso, o que se pretende evidenciar neste capítulo é o modo distinto como as crianças-estudantes se relacionam com a filosofia e o filosofar a partir dos registros realizados durante a pesquisa. Não se deve esperar que elas se aproximem da filosofia questionando as teorias filosóficas, os modos de fazer filosofia, nem mesmo que a busquem apenas como interpretação pela leitura e exegese do texto filosófico. É pelo reconhecimento da filosofia enquanto práxis (Vázquez, 2011) que elas se afeiçoam e, no processo filosófico, vão nos trazendo evidências de outros modos possíveis de analisar filosoficamente as questões, ou seja, outras formas possíveis de fazer filosofia.

Assim, no processo de ordenação das peças/fragmentos para compor esse mosaico, partindo do reconhecimento das crianças-estudantes como atores sociais, participantes ativas do processo de aprendizagem, que fazem uso da linguagem numa perspectiva da ação dialógica e são produtoras de conhecimento e de cultura, chega-se a três categorias:

1. A criança filosofa? A infância como um tempo potente;
2. A ação dialógica: relações intra e intergeracionais;
3. Cotidiano: de onde a criança pensa e fala?

4.1 A CRIANÇA FILOSOFA?: A INFÂNCIA COMO UM TEMPO POTENTE

> **Raquel**: E me diz uma coisa: criança filosofa?
> **Todos** [Quase juntos e enfáticos]: Sim!
> **Martina**: Sim! E, principalmente, as mais curiosas!

Quando paramos para ouvir as crianças-estudantes percebe-se que elas não acham a filosofia um conhecimento estranho à infância. Consideram-na como constituinte do ser e estar no mundo, por isso indicam que principalmente as crianças "mais curiosas" filosofam. Elas transpõem o fazer filosófico baseado exclusivamente na disciplina e no rigor científico, não os negligenciando, mas alcançando-o através da atitude filosófica diante do cotidiano:

> **Ana Julia:** Desde pequena me pergunto, **por que o ar é invisível?** É que tipo, eu sempre, desde pequena, eu tinha essa pergunta.[62]

> **Pérola:** É, eu acho que, eu sempre fui daquelas do mundo da lua, então, às vezes eu tô no meio da aula e me pego olhando para lá e eu tô pensando em qualquer coisa, menos na aula. Mas eu acho que também as crianças elas têm muito isso, que é a **inocência delas perguntar: "Mas para que serve isso?**". **Então às vezes também esse filosofar dá muita curiosidade para as crianças,** então vamos supor: "Daonde surgiu aquela árvore?"
> **Luna: Porque o celular se chama celular e não batata?** [risos das colegas]. Eu sempre faço essa pergunta!
> **Pérola: Daonde eu vim? Daí você vai filosofar**, você vai ser curiosa e vai querer chegar numa conclusão! Daí quanto mais curiosa eu for, mais eu vou querer filosofar e mais eu vou querer saber e mais vai querer pensar!
> **Maria:** Um ciclo sem fim! E mais curiosidade…
> **Pérola:** É, e criança é desse jeito, quer saber tudo!

> **Raquel:** E me diz uma coisa: vocês acham que vocês perguntavam mais antes, quando vocês eram menores, do que vocês perguntam hoje?
> **Pérola:** Sim, porque…[Burburinho, falando juntas]
> **Luna**: Natural, **na verdade é uma coisa natural da criança sempre querer saber tudo**, porque ela nasce sem meio que saber nada, daí ela quer muito saber de várias coisas ao mesmo tempo…
> **Pérola:** A minha irmã de 3 anos é um ótimo exemplo, porque tudo ela me pergunta: **"Que é isso? O que é aquilo? O porquê isso se chama? Porque eu tenho cabelo?",** agora eu, hoje em dia, como a gente sabe dessas coisas**, a gente se pergunta tipo perguntas sobre coisas maiores**, então vamos supor: Como que chove?
> **Maria: Como que a gente realmente vive**?
> [Burburinho, falando juntas]
> **Maria:** [risos] **Mas a gente sempre se pergunta!**
> **Pérola**: É, mas tipo **a gente se pergunta sobre coisas maiores, não sobre coisas tão pequenas**, como: Por que a mesa se chama mesa e não cadeira?
> **Maria:** Exatamente!

[62] A partir daqui, em algumas partes do texto trarei registros de mais de um grupo sobre um elemento tratado. Assim, para fins de organização do texto, deixarei espaçamento de duas linhas entre os diferentes grupos.

O perguntar e a curiosidade em busca da compreensão de algo é evidenciado pelas crianças-estudantes como constituinte do tempo da infância, mas não como algo inato e sim pela estreita relação com o cotidiano e com sua vida, como modo de ir se apropriando do mundo. Processo esse que vai mudando no transcorrer da vida, transitando de questionamentos factuais para aspectos mais amplos e abstratos, ainda tendo estreita relação com o cotidiano. Essa compreensão de "alargamento" tem relação direta também com os conteúdos que vão sendo tratados no espaço escolar, como no caso destas instituições, sobre ética e teoria do conhecimento.

A explicação de Pérola quanto às "perguntas sobre coisas maiores", exemplificada por Maria, tem na fala de Luna e de Ana Júlia um contraponto, pois ambas indicam que talvez as perguntas sobre "coisas tão pequenas", sobre aquilo que deveria ser fato também seguem sendo feitas e são necessárias. Questionamentos como os expostos por elas são muitas vezes considerados pueris, mas por meio de suas reflexões e questionamentos, elas demonstram que nem sempre o que parece óbvio é evidente no cotidiano, e que questionar o que está dado também constitui o ser reflexivo.

Como coloca Matthews (2001, p. 110), precisamos permitir que perguntas pueris voltem a povoar o cotidiano, em especial na escola e com as crianças-estudantes, pois "toda a sociedade precisa de um Sócrates de pés no chão que faça perguntas puerilmente simples (e puerilmente difíceis!), para forçar os membros da sociedade a examinar o que eles impensadamente achavam inquestionável". Esse processo de perda da familiaridade com as coisas e de mudança de perspectiva, o *thaumázein*, aparece no clássico diálogo *Teeteto* (Platão, 2001) como a origem da filosofia.

As perguntas pueris, que surgem a partir do olhar do "recém-chegado" sobre algo que ele "estranha", não tem familiaridade, que devem ser maximizadas, pois também são postas pela própria filosofia: "O que é isto? Como? Por quê? Que finalidade tem isto? Por que tem de ser feito assim? Por que não pode ser feito desse outro modo?" (Matthews, 2001, p. 38): Por que a mesa se chama mesa e não cadeira? O porquê isso se chama? Porque eu tenho cabelo? Como que chove? Como que a gente realmente vive? Por que o ar é invisível?.

Quem ainda ousa fazer essas perguntas na vida adulta anda na contramão. Como indica a fala de Pérola, conforme o tempo passa "a gente se pergunta tipo

perguntas sobre coisas maiores", o que expõe a percepção delas da convivência com questões mais científicas e práticas e da mutação desses questionamentos para aspectos mais amplos e abstratos.

> **Raquel:** Vocês acham que vocês perguntam mais que os adultos?
> **Maria:** Sim!
> **Nicole:** Sim!
> **Raquel:** Por quê?
> **Nicole:** Porque a gente ainda tá em fase de crescimento, a gente ainda tá aprendendo! A gente quer saber.
> **Maria:** A gente quer saber mais coisas!
> **Matias:** Por causa da curiosidade!
> **Raquel:** Da curiosidade, Matias?
> **Matias:** É!
> **Nicole:** Porque a gente tá aprendendo coisas, descobrindo coisas.

Como aponta Chaui (2000, p. 18), a atitude filosófica tem dois aspectos: um negativo e outro positivo. O aspecto negativo diz respeito à ruptura com o senso comum, suas ideias, crenças e preconceitos consolidados, algo facilmente perceptível nas crianças-estudantes, especialmente quando não aceitam o que é "pronto e acabado" ou as "verdades absolutas" — ou seja, aquilo que o adulto lhes oferece como resposta a uma pergunta e que deve ser acatado sem questionamento.

Já o aspecto positivo da atitude filosófica, que caracteriza-se por interrogar o dado, as ideias, valores, é percebido quando as crianças-estudantes acessam de forma criativa, ética e epistemologicamente distinta dos adultos, questões importantes da existência, da cultura, do ser e estar no mundo e nos apresentam possibilidades inusitadas. Essas marcas são facilmente observáveis no tempo da infância e tem estreita relação com a filosofia, que,

> Se interessa por aquele instante em que a realidade natural (o mundo das coisas) e a histórica (o mundo dos homens) tornam-se estranhas, espantosas, incompreensíveis e enigmáticas, quando o senso comum já não sabe o que pensar e dizer e as ciências e as artes ainda não sabem o que pensar e dizer (Chaui, 2000, p. 16).

Do mesmo modo as crianças-estudantes que, questionando o estabelecido e indicando sua insatisfação, também instituem um processo de problematização e indagação dirigido ao mundo, aos outros, mas também ao seu próprio pensamento, interrogando-se a si mesmas, o que instaura o processo de reflexão filosófica.

Estimular as crianças-estudantes a interrogarem-se, a fazerem perguntas filosóficas e buscarem elementos para aprofundar suas problematizações, assim como acessarem as produções dos filósofos é fundamental, visto que comumente,

> Os adultos desestimulam as perguntas filosóficas das crianças. Primeiramente, tratando-as com superioridade e, depois, desviando essas mentes inquisitivas para indagações mais "úteis". A maioria dos próprios adultos não se interessa por questões filosóficas, talvez se sintam ameaçados por algumas delas. Além disso, a maioria dos adultos não se dá conta de que a perguntas feitas por uma criança a que eles não podem dar uma resposta definitiva e cuja resposta não se encontra em dicionários comuns nem enciclopédias (Matthews, 2001, p. 84).

Essa imputação das perguntas "úteis" tem a ver com uma compreensão pragmática e mercadológica da escola e também do processo de socialização, em detrimento da formação que envolva processos ética e esteticamente comprometidos com as crianças-estudantes e a garantia das suas infâncias. Por isso, o papel da filosofia no espaço da sala de aula deve ser também o de demonstrar a importância de questionar os fatos, as “verdades", em especial, porque implica num ato de resistência à qualquer interpretação de mundo que queira se estabelecer como "Verdade Absoluta".

Assim, pensar filosoficamente implica em não aceitar o dado, mas problematizá-lo, questionando aquilo que se quer impor como verdadeiro, bom ou belo em detrimento do que se considera errado, mau e feio, num processo maniqueísta de relação com a vida e o mundo. Como indicado no início do capítulo, Pérola e Luna, mesmo crescendo, seguem perguntando, questionando, problematizando. O que muda é a natureza das inquietações. Por isso perguntei a elas se consideravam a escola um espaço filosófico[63], a fim de compreender qual a relação que as crianças-estudantes estabelecem com ela:

> **Mário**: **Se você é uma pessoa dedicada** e entende esse lado filosófico da escola, com certeza, né?! Porque qualquer coisa pode ser filosoficamente pensada…
> **Luigi**: **Não necessariamente ser uma pessoa dedicada,** né?! Porque mesmo se a pessoa seja burra, só dando um exemplo, é, o próprio Colégio fala: viver e aprender, então a pessoa pode criar uma coisa e **ter uma maneira de pensar** sobre aquilo e também não só uma maneira de pensar, **aprender também**, né?! Aprender sobre aquilo, e, é, tipo, aumentar o conhecimento, né?!
> **Levi**: É, **eu acho que a escola é um espaço filosófico, não só porque tem disciplinas que a gente aprende filosofia**, tanto que no ensino médio, o nome da disciplina, o nome da disciplina de ensino religioso é filosofia, **mas a gente aprende, a gente pensa em relação algumas coisas que a gente não pensaria no nosso dia a**

[63] Refletir com elas sobre se a escola e a sala de aula são ambientes filosóficos permitiu discutir, em um contexto em que alguns decretam o fim da escola e defendem o *homeschooling*, enquanto outros discutem a necessidade de sua renovação e abordam seu desencantamento (Masschelein; Simons, 2023, Larrosa, 2021), a importância social da escola e o que ela realmente representa.

> **dia**, tipo: se eu não olhasse pra parede eu não ia saber que tinha as coisas coladas, eu não ia pensar que tinha as coisas coladas.

É interessante observar como as crianças-estudantes reforçam a escola como esse espaço que fomenta a curiosidade, o questionar, o desejo de aprender, exemplificando que é no processo que vão querendo saber mais, pensando em coisas que não pensariam no dia a dia, ou seja, um processo de rompimento com o senso comum e ampliação de horizontes, que não necessariamente requer que a pessoa seja "dedicada", mas o próprio movimento do processo de ensino e aprendizagem leva a construção de uma "maneira de pensar" e de "aprender também".

Do mesmo modo, a escola enquanto espaço filosófico, promove a compreensão do que seja o diálogo e a escuta alteritária, como exemplifica Clarice,

> **Clarice:** Porque a **filosofia não é só uma matéria, filosofia traz, ela está embutida em todo nosso cotidiano**, então como eu vou tratar os meus colegas sai da filosofia: **Por que eu sou assim? Porque eu tenho essa postura em sociedade?** A gente vê que há muita discordância, muita diversidade nesse assunto em sala, porque tem…frequentemente a gente vê muitas pessoas brigando, muitas pessoas se desentendendo e eu acho que isso vem sempre daquilo que a gente acredita: se eu acredito que assim que se prega minha opinião, meu posicionamento, então é assim, e eu vou fazer de forma violenta.. ou o contrário.

Na sua fala está evidente, além desse movimento alteritário, que problematiza o pensamento monológico e as abordagens reificadas de interpretação da realidade (Jobim e Souza, 1997, p. 104), aspectos de um processo de reconhecimento da filosofia enquanto práxis (Vázquez, 2011), porque a "filosofia não é só uma matéria, filosofia traz, ela está embutida em todo nosso cotidiano" e possibilita o diálogo e revisão dos modos de ser e agir no mundo, o que evidencia como as crianças-estudantes não são só capazes de pensar, mas de reconhecer a estreita relação entre o conhecimento e a atividade prática que se dá por meio dos fins, pois nos mostram que agem conhecendo e se conhecem agindo, em especial nas relações em sala de aula.

Essa relação que as crianças-estudantes estabelecem com a práxis caracteriza-se por ser um processo que lhes permite perceber que a "relação entre o pensamento e a ação requer a mediação dos fins que o homem propõe". Durante o processo de pesquisa, as crianças-estudantes demonstraram que apenas por meio de escolhas ou do estabelecimento de objetivos o conhecimento filosófico pode ser aplicado no dia a dia, corroborando a compreensão de que o "conhecimento não

serve diretamente a essa atividade prática, transformadora; coloca-se em relação com ela por meio dos fins" (Vázquez, 2011, p. 226).

Em vários momentos da entrevista realizada em 2022 Clarice trouxe a sua inquietação quanto à dificuldade do diálogo entre as pessoas, que foi substituído pelo conflito e a violência, fato este marcante no período das eleições presidenciais brasileiras de 2022[64], que reverberou no espaço escolar e da sala de aula. As crianças-estudantes foram evidenciando de diversas formas a importância do diálogo e do pensar filosófico para as relações de aprendizagem e interpessoais.

Ciente dessas tensões e da importância que as crianças-estudantes dão para as relações interpessoais, já nos últimos encontros de observação participante das aulas, em 2023, perguntei para algumas se tinham outras crianças-estudantes como referência de pensamento e ação, mas a resposta não foi a esperada. Os três grupos para os quais fiz essa pergunta ficaram em silêncio e, na sequência, provoquei eles a pensarem comigo sobre o fato:

> **Raquel:** Porque as crianças também não aparecem na mídia como referência de opinião, de coisas para ensinar?
> **Pérola:** Eu acho que elas não têm, eu acho que tem criança que tem plena capacidade, às vezes até maior que os adultos, mas eu acho que elas não aparecem porque as pessoas acham que vão entender, acreditar mais em adultos do que em criança, porque criança é: "Ah ela é uma criança! Ela fala o que ela quiser, ela não entende" [Falando num tom pejorativo].
> **Maria:** É, não acredita nela!
> **Pérola:** É, não fica tão verídico, tão certo.
> **Raquel:** Por que a criança fala o que ela quer?
> **Pérola:** Porque na verdade as crianças, elas são muito ingênuas e elas são muito honestas e sinceras e **elas não têm essa noção do mundo que os adultos têm**, **que os adultos às vezes têm segundas intenções com tudo que eles fazem**, e as crianças elas são tipo "Ah, se eu sei isso, eu não preciso falar isso!", porque tipo, para ela não vai dar errado, **criança vive no mundo da fantasia**.
> **Maria: É a honestidade!**
> **Pérola:** Então elas vão ser honestas e falar o que elas acham!

As falas de Pérola e Maria sintetizam a das outras participantes que evidenciaram o descrédito social pelas crianças e o modo sistemático com que são ignoradas. A credibilidade do adulto é garantida em detrimento da criança que "fala o que ela quiser", que é ingênua, honesta e sincera demais, por não compreender as relações e a necessidade de estar atenta às "segundas intenções" do outro é caracterizada como estando no "mundo da fantasia".

---

[64] Essas situações foram noticiadas no período por jornais como a Folha de São Paulo (Aluno, 2022) e revistas on-line (Stock, 2022).

Em suma, Pérola traduz em poucas palavras as tensões entre o pequeno e o grande mundo, de modo que o silenciamento da criança faz-se necessário porque ela é aquela que fala destemidamente sobre o que não se quer falar mais, a criança ainda não acessou os acordos tácitos de manutenção das desigualdades e da opressão, por exemplo, ela não precisa falar sobre o que sabe, mas busca questionar o que não compreende: Como que a gente realmente vive? Por que algumas pessoas moram em "porões"? Entre outras questões (Gagnebin, 1997, p. 98).

Mas, torna-se importante ressaltar que as crianças-estudantes não se reconhecem nesse lugar "menor" e estão sempre disponíveis a contribuir conosco, o que ficou evidente na disponibilidade delas em participarem da pesquisa e contribuírem para pensar uma educação filosófica. Nesse sentido, foi possível perceber que o interesse delas pelas aulas de filosofia mudou e intensificou-se conforme os encontros aconteciam, em especial pelas diferentes metodologias, reflexões e provocações propostas pelas professoras e professores. Processo este materializado a partir da relação dialógica construída em sala de aula.

4.2 "UMA COISA QUE EU APRENDI NA CRECHE É NÃO SER INDIVIDUAL": A AÇÃO DIALÓGICA E AS RELAÇÕES INTER E INTRAGERACIONAIS

> **Maitê:** Às vezes a criança pode até saber mais, que eu já vi vários professores falando assim, no final do ano todos falam assim, a mesma coisa: "Ah, que eu aprendi muito com vocês!", então, tipo, a criança tem muita coisa agregar, não só pras próprias crianças, como pros adultos também, mas, os adultos, eu acho que eles pensam de uma forma diferente.
>
> **Luciano:** Como se as crianças e os adultos morassem no mesmo lugar, porém cada um tem um universo diferente. As crianças estão no universo pensando de um jeito e os adultos de outro.

Luciano, como Benjamin (2009), nos possibilita perceber que adultos e crianças estão no mesmo lugar, mas seus “universos” são diferentes. A utilização do termo “universo” para caracterizar os diferentes modos de pensar evidencia a percepção da criança acerca desse “pequeno mundo” que busca compreender e compreender-se na relação com o outro, o "grande".

Quando tratamos das questões geracionais, em especial da categoria social infância, percebemos inúmeras possibilidades e também constrangimentos impostos

a elas pela estrutura social, reconhecendo que são múltiplas as infâncias, e as realidades sociais, econômicas, étnico-raciais, culturais, religiosas, também são múltiplas as formas como são tratadas, sonhadas, constrangidas e as possibilidades que lhes são dadas (Sarmento, 2005).

Com relação às questões geracionais, um dos maiores desafios encontra-se no campo epistemológico, de reconhecimento da produção cultural das crianças. Em especial, de um processo educacional que lhes reconheça enquanto atores sociais e lhes possibilitem ter agência em relação à sua aprendizagem e ao processo de ensino. Por isso, aqui analisaremos dois aspectos que durante a pesquisa foram enfatizados pelas crianças-estudantes: a importância dos/as docentes no processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva dialógica e alteritária; e, a escuta e troca entre pares nos distintos contextos, inclusive o escolar, assim como, os conflitos intrageracionais que por vezes obstruem as relações dialógicas e alteritárias entre as crianças.

As crianças-estudantes expressam com bastante precisão em suas falas a complexidade das relações intergeracionais e, no transcorrer das observações e conversas, comprovaram que há professores e professoras que as tratam de modo diferente, possibilitando perceberem-se como produtoras de cultura e conhecimento e tendo agência no processo de aprendizagem. No entanto isso ocorre apenas quando estão em contato com adultos que se dispõe a ouvi-las.

> **Levi**: Eu sempre falo que, é, quando uma criança tá certa, o adulto não quer aceitar que essa criança tá certa! Eu, às vezes ouço isso que é pra falar a verdade e **essa verdade é a mesma verdade que os adultos não querem aceitar**, porque, é, os adultos acham que eles [Faz uma pausa. Procurando palavras], os adultos acham que eles: **"Ah, eu já vivi mais, então eu sei mais eu sou melhor do que essa criança!"**, só que não é verdade, por exemplo, se um adulto fala uma barbaridade e aí a criança corrige ele, o adulto acha que tá certo, mas só porque a pessoa é uma criança não que a pessoa não está certa. **Então os adultos não gostam de ver que as crianças estão sendo melhores que eles, eles sempre querem ser melhores.**
> **Luciano**: **Eles se acham superiores** que as crianças e eles querem ensinar para as crianças, **mas às vezes as crianças ensinam pros adultos e eles não aceitam**. Que as crianças ensinam para os adultos, eles não aceitam!
> **Mário**: **Que as crianças têm um modo de ser muito sinceras**, né?! Sempre o pai fala: "Oh! Seja educado, não fale isso pra moça!". Aí é, fala: "Esse eu não gosto! Esse tá ruim!", sempre com sinceridade, sabe?! Isso eu acho meio bom das crianças, que os adultos não falam a verdade, falam a verdade só que não é a maioria, a maioria mente porque tem medo do que pode acontecer, sabe?!
> **Raquel**: E vocês sentem isso na pele? Tipo, por exemplo, você fala as coisas e não é escutado assim, os pais tentam reprimir, tentam dizer que não pode, é isso?

> **Mário**: Uhum.
> **Raquel**: Acontece na sua vida e acontecia quando você era menor?
> **Mário**: **Quando eu era menor sim, mas agora parou.**
> **Luciano**: Isso me lembra um pouco da filosofia, que eu me lembre era do Locke, é! Que o ser humano é um quadro em branco que precisa ser preenchido. E um pouco do, eu não sei se eu tô confundindo Rousseau com outro, mas acho que o Rousseau, que fala que o ser humano é corrompido pela sociedade, então é **como se as crianças fossem o quadro branco e os adultos tentavam, tavam tentando corromper escrevendo no quadro**. (Grifos nossos).

Esse diálogo nos apresenta elementos que alertam para a complexidade do *estar em relação* e abre espaço para uma discussão com o grupo no qual passam a expor a compreensão de que "os adultos não querem aceitar", "o adulto acha que não tá certo, mas só porque a pessoa é uma criança" e que, silenciar as crianças é uma forma de não terem que ouvir a verdade "que os adultos não querem aceitar" e, sob o argumento da experiência, interrompem o diálogo: "Ah, eu já vivi mais, então eu sei mais! Sou melhor do que essa criança", tal e qual Benjamin (2009) indicava em seu texto *Experiência* (1913), quando "cindiu"[65] a palavra com um grito rebelde de alerta.

O argumento de experiência, um argumento de autoridade, serve para o adulto como um escudo, uma proteção em relação àquilo que não quer mais acessar, como expõe Levi o que a criança fala, essa verdade é "a mesma verdade que os adultos não querem aceitar" e, do mesmo modo, não aceitam que as crianças também ensinem, "às vezes as crianças ensinam pros adultos e eles não aceitam", num processo de negação da produção de cultura e conhecimento das crianças e da sua agência que possuem. Quando colocam que "os adultos não gostam de ver que as crianças estão sendo melhores que eles, eles sempre querem ser melhores" e "se acham superiores" demonstram que percebem as ações sistemáticas de silenciamento e controle, assim como os constrangimentos da estrutura social (Sarmento, 2005).

Esses são aspectos da relação conflituosa entre crianças e adultos, pois com o nascimento do sentimento da infância (Ariès, 1981) inauguram-se também as tensões geracionais modernas, que passam por um reconhecimento do tempo da

[65] Esse ato de cindir foi assim caracterizado pelo próprio filósofo que em nota relata: "Num de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra 'experiência'. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa" (Benjamin, 2009, p. 21).

infância, mas que impõem limites de ação também às crianças para civilizá-las e socializa-las (Kennedy, 1999; Kohan, 1999; Elias, 1994).

Nesse sentido, a aproximação com a filosofia torna-se um problema pelo fato de possibilitar às crianças-estudantes compreenderem sua própria situação, como acontece ao final deste diálogo, quando Luciano chega à conclusão, após ter estudado sobre John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): "é como se as crianças fossem o quadro branco e os adultos tentavam, tavam tentando corromper escrevendo no quadro". Esse "corrompimento" que aparece na fala de Luciano, acrescido da compreensão de que "as crianças têm um modo de ser muito sinceras" escancara as contradições de um processo civilizatório que tem como principal elemento o silenciamento. Assim, o acesso à produção filosófica talvez seja um problema para a educação não pela prontidão cognitiva das crianças, mas sim pelo desconforto que podem causar ao falarem aquilo que "os adultos não querem aceitar" ou não deve mais ser dito, como um princípio de civilidade (Elias, 1994; Kennedy, 1999; Montes, 1991).

Esse processo de silenciamento vai diminuindo sua intensidade conforme a criança cresce e adquire "status" de ser ouvida, como Mário explicou: "Quando eu era menor sim, mas agora parou"; ou seja, conforme a criança cresce e vai se "civilizando" vai aprendendo o que pode ou não falar e como fazê-lo (Elias, 1994), como a conversa com esse grupo evidenciou:

> **Mirella:** Só que a gente também, a gente tem mais cuidado com o que a gente fala, **a gente não fala o que a gente quer!**
> **Maria:** É!
> **Pérola:** Mas é que assim, a gente entende a criança[66], mas também **a gente sabe o que os adultos fazem**, sabe?! **Entende as suas intenções**, por exemplo, dinheiro, é uma coisa que fazem muitas coisas por ele e não, por exemplo: "Eu vou fazer um programa sobre autoconhecimento", não para ajudar as pessoas, mas para eu ganhar dinheiro com aquele programa! (Grifos nossos).

Nesse diálogo está expresso como o processo de transição da infância para a pré-adolescência vai expondo à elas o "grande mundo" no qual estão inseridas e a necessidade de se comprometerem com alguns acordos tácitos de modo que vão percebendo-se neste limiar, entendendo as crianças menores, mas cientes do que "os adultos fazem" e de que elas, as crianças-estudantes, também precisam assumir

[66] Durante o processo da pesquisa, de 2022 para 2023 percebeu-se uma mudança de compreensão das crianças, em especial as de 7º ano que, ao passarem para o 8º ano já se intitulam pré-adolescentes ou adolescentes devido a puberdade. Importante ressaltar que a compreensão de infância nesta tese está vinculada a essa como um limiar, uma zona de transição (Gagnebin, 2014).

uma posição em relação ao que observam. Pérola reforça com sua fala o processo de alienação do homem por meio da perversão da linguagem, em que a realidade vivida é mascarada pelo discurso proferido,

> O homem no mundo moderno vive uma verdadeira esquizofrenia entre o discurso proferido e a realidade vivida. Quando a linguagem é utilizada de modo a inibir a revelação da essência mais íntima do homem, ela se torna apenas um instrumento de uma sociedade que encarcera seus indivíduos, sem que estes, muitas vezes, se deem conta do processo aprisionador do qual são vítimas (Jobim e Souza, 1997a, p. 137-138).

Assim, elas expressam o mal-estar na nossa cultura e as contradições impostas concretamente e pelos discursos dos adultos, alienados de sua condição, de modo que ouvi-las é uma possibilidade de retomar criticamente a relação com a linguagem. Entretanto esse processo dialógico intergeracional não é uma realidade, como expressam as próprias crianças:

> **Raquel:** Mas você acha que numa discussão, se vocês derem uma opinião que é diferente do adulto e vocês argumentarem de uma forma organizada, filosófica, vocês acham que o adulto vai acatar a opinião de vocês para tomar uma decisão ou…
> **Maitê:** Depende do adulto!
> **Eliza:** Depende de quem e daonde ele seja! Tipo, **seja um professor e você fala isso, talvez ele te apoie e te entenda,** mas tem tipo uns velho lá que não apoio não!
> **Raquel:** Uns velhos, você diz professores mais velhos?
> **Eliza:** Não, não da escola, uns velho lá!
> **Maitê**: Daí eles acham que "Ah, eu vivi mais…" [interrompida]
> **Eliza:** É, "Ah, eu vivi mais, eu sou mais velho, eu tenho mais experiências, então eu tô certo e você tá errado!"
> **Maitê:** É!
> **Raquel:** E vocês acham que a forma de pensar da criança é diferente da forma de pensar do adulto?
> **Eliza: Diferente é, porque tem menos experiências.**
> **Maitê:** Eu digo isso, que tá certo esse negócio de experiência que falam, que os adultos falaram e tals, mas ao mesmo tempo, às vezes a criança pode até saber mais, que **eu já vi vários professores falando assim, no final do ano todos falam assim, a mesma coisa: "Ah, que eu aprendi muito com vocês!", então, tipo, a criança tem muita coisa pra agregar**, não só pras próprias crianças, como pros adultos também, mas, os adultos… [faz uma pausa, analisando] é, eu acho que eles pensam de uma forma diferente e [faz uma pausa como procurando palavras]…é isso.

Esse reconhecimento de que as crianças-estudantes também ensinam, que o processo formativo escolar não é unidirecional, mas que ocorre em relação é fundamental. A percepção da contradição entre o modo como são tratadas socialmente e a fala dos professores e de outros adultos mais próximos que acolhem a infância abre precedente para que percebam os conflitos de interesse e a incoerência de ações que colocam-nas numa condição de subalternidade.

É nessa perspectiva que a argumentação em prol de uma educação filosófica ganha centralidade, pelo reconhecimento que esse processo instaura em sala de aula, amparado conceitual e metodologicamente na filosofia e seu modo de se aproximar *amorosamente* do *saber*, um movimento de reconhecimento de que são os fins que mediam a relação do pensamento com a ação. O que também possibilita às crianças-estudantes perceberem-se copartícipes do seu processo de formação, pois, para os docentes isso sempre volta como potência na relação em sala: "Já vi vários professores falando assim, no final do ano todos falam assim, a mesma coisa: 'Ah, que eu aprendi muito com vocês!'".

As relações constitutivas entre eu e o outro implicam dimensões históricas e sociais, e, pelas relações dialógicas que se estabelecem as identidades e diferenças, relações essas fronteiriças, em constante tensão, e que são constituídas na e pela linguagem (seja ela oral, escrita, corporal ou visual). Essas relações dialógicas caracterizam-se como uma arenas de disputa, “são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 323).

Nesse sentido, não é possível pensar as relações e nem a linguagem sem reconhecer a sua natureza intersubjetiva, pois ao enunciar o falante leva em consideração o interlocutor e suas possíveis respostas e reações. E do mesmo modo essa relação eu-outro ocorre no espaço escolar: o *outro* sempre dá ao *eu* uma completude provisória, fornecendo elementos que o "encorporam" e que o fazem ser o que é, nesse sentido que as relações estabelecidas dentro da sala de aula, sejam intra ou intergeracionais, não podem ser ignoradas. O outro, como ser vivo e falante é também "princípio fundante da ação educativa",

> Ainda que às vezes esquecido porque tão profundamente enraizado: não há educação fora da relação entre eu e o outro [...] desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem (Geraldi, 2021, p. 15).

Mesmo que às vezes se esqueça dessa relação constituinte, o adulto precisa reconhecer o papel fundamental das crianças-estudantes na educação, o que não apaga sua condição de "adulto", "eles têm razão em terem mais experiência" (Clara), mas permite uma outra construção do processo educativo, porque as

crianças-estudantes também tem o que ensinar, mas nem sempre são ouvidas pelos adultos, são alguns que se dispõe:

> **Maitê:** Sim, pelos meus pais sim [sou ouvida]! Só que às vezes tem adultos que acham assim: "Eu mando e você obedece!"
> **Sol:** É, tipo: "Eu tenho mais experiência e você…"
> **Maitê:** Tipo: "Eu sou mais velho e você tem que ouvir!" E não concorda com educação de conversa, de diálogo entre as duas partes e sem briga, sem agressão, sem esse tipo de coisa, mais tranquila.
> **Clara:** Eu acho também que é, eles têm razão em terem mais experiência, porque eles já aprenderam muita coisa, errando e acertando, e, mas às vezes a gente também tem…, **mesmo eles tendo mais experiência, a gente às vezes tem mais razão do que eles.**

Nessas tensões geracionais as crianças-estudantes reconhecem que há adultos que são mais abertos ao diálogo e à reflexão com elas, deixando de lado um agir que impõe uma forma específica de compreensão do mundo, entretanto são alguns adultos. Como Clara expõe, solicitar que o adulto revisite a relação com as crianças-estudantes não significa destituí-lo de sua experiência, de seus conhecimentos, de sua sabedoria, ou negá-la. Tem a ver com o reconhecimento de que nem sempre eles "têm razão", no sentido de estarem “certos”, "a gente às vezes tem mais razão do que eles", as crianças-estudantes percebem que a utilização do argumento de autoridade denota imobilidade, incapacidade de lidar com os conhecimentos das crianças-estudantes e de abrir mão da sua autoridade.

Nesse sentido, na continuidade do diálogo, a fala de Sol acrescenta outro ponto latente à da colega:

> **Sol: A criança, ela tipo consegue pensar mais além do que só a coisa certa,** vamos dizer assim, como é isso de pensar: "Se eu faço assim, então…"
> **Eliza:** E os adultos também, por conta do trabalho, **eles pensam sempre voltado mais pro trabalho,** tipo, se você é um arquiteto ou cientista, **você vai pensar mais por base da ciência**, não por mais, por exemplo, a gente tá aprendendo filosofia, não muito por parte da filosofia e sim mais na parte da ciência, por conta do trabalho dele que influencia bastante.
> **Raquel**: Ah, daí tem um modo mais específico de pensar?
> **Maitê**: Sim, acho que o pensamento assim, também, ah, por exemplo, o meu pai é consultor de vendas, coisa assim, aí se a gente está comentando sobre alguma coisa do tipo **a opinião é formada sobre o trabalho dele**.
> **Raquel**: Então tem a ver com o lugar onde a gente convive mais também?
> **Maitê**: Não só o trabalho, como as pessoas também, porque **se você vive num lugar que todas as pessoas concordam** e, tipo, dialogam sobre a mesma coisa, **a sua opinião vai ser formada ali.**
> **Raquel**: É um pouco que a Eliza falou das convivências?
> **Maitê**: Sim!
> **Clara e Eliza**: Sim!

> **Raquel** [Falando com Eliza]: Conviver mais com Clara fez você ter um processo de pensar mais, né!?
> [Eliza faz energicamente o movimento afirmativo com a cabeça].

A criança "consegue pensar mais além do que só a coisa certa", ou seja, as crianças indicam "outros possíveis": futuros, resoluções, ações, uma característica própria daquele que está disponível para o novo, há um potencial de imaginar estes outros mundos possíveis, indicando que seu pensamento pode ser mais ético e estético no sentido de inaugurar possibilidades de outros presentes e futuros possíveis (Gagnebin, 1997; 2013).

Essa potência do pensamento das crianças tem a ver com o tempo preenchido da infância, que representa a suspensão de um olhar para um tempo vazio, como repetição mecânica e linear, em favor de um tempo carregado de "agoras". Ouvir a infância possibilita revisitar aquilo que não foi, que poderia ter sido e, assim, indicar nova chance para ele no presente (Benjamin, 2012a; Gagnebin, 2006, 2013).

Como indicam Maitê e Eliza, o pensamento do adulto tende a se tornar formatado com a sua lógica de atuação profissional, usando como exemplos o arquiteto, o cientista e o consultor de vendas. Esse processo de engessamento do tempo e das possibilidades de ação; essas considerações também tratam da percepção do modo como a condição concreta e profissional constitui o sujeito, pois agora estão "estudando filosofia", mas uma formação em uma área mais técnica tende a "tirar" do ser humano essa possibilidade do pensar filosófico.

"Você vai pensar mais por base da ciência", sendo a palavra "ciência" aqui é utilizada como sinônimo de técnica, contraposta ao pensar filosófico, denotando todas as áreas profissionais e indicando que ao pertencer a um determinado grupo profissional o adulto se insere em um "nicho". Essa compreensão apareceu também nas aulas em que se discutia o conceito de menoridade em Immanuel Kant (1985), sendo caracterizada como uma "bolha" de relações que proporciona conforto, mas também alienação,

> **Rafael:** Então, o que eu ia dizer é que **é fácil se manter na menoridade**, por exemplo, **ficar alienado no pensamento alheio, do próprio grupo, porque se o mundo vai ser praticamente perfeito,** você só vai receber notícias boas, **por estar dentro daquela bolha onde todos os teus ideais estão certos**, porque você só para pra reparar na perspectiva onde os teus ideais estão certos e isso gera essa preguiça que mantém a sociedade na menoridade.
> **Ian**: Alienação é quando a pessoa se fecha em um círculo social **aonde ela só aceita aquilo que vem daquele círculo social**, nega

> outra que venha de fora, tendo uma mentalidade muito fechada para outros ideais.

Refletir sobre o conceito de menoridade a partir de Immanuel Kant (1985), tal como já mencionado, possibilitou às crianças-estudantes ampliarem o repertório de análise do seu contexto social, incluindo reflexões sobre a pós-verdade e *fake news* (Curcino, 2021; Chates, 2017), assim como fortalecer compreensões que já tinham anteriormente sobre questões sociais latentes em sua realidade escolar e extramuros[67]. Ambas as análises evidenciam que a "bolha" silencia e impede o diálogo e o movimento de alteridade, contribuindo para o processo de alienação em busca de um mundo "perfeito", em que "todos os teus ideais estão certos", pois fechar-se num "círculo social" denota a interrupção do diálogo com o outro.

Esse processo que culmina numa "mentalidade muito fechada para outros ideais" se vincula a uma compreensão monológica do conhecimento, que coloca a verdade numa única pessoa e não no processo de busca coletiva pelo conhecimento por meio da interação dialógica. A monologização do pensamento leva o diálogo para uma forma vazia, "o pensamento que, como um peixe no aquário, choca-se com o fundo e as paredes do aquário, não pode ir além e mais fundo. O pensamento dogmático" (Bakhtin, 2011, p. 401).

Nesse sentido, a fala de ambos denota como o processo com a filosofia e o pensamento filosófico clássico não visa sedimentar um conceito, mas possibilitar à crianças-estudantes elementos teóricos para conduzir a sua percepção e seu estar no mundo (Obiols, 2002; Cerletti, 2009). Quando as estudantes do grupo anterior indicam esse modo de pensar próprio do adulto pelo seu contexto pessoal e profissional, corroboram a compreensão do todo social e do modo como as condições concretas e de trabalho constituem os modos de ser e estar no mundo (Antunes, 2009; Kosik, 1995); essa discussão foi suscitada nas três turmas acompanhadas no Colégio 2 que, após o contato com o conceito kantiano, estabelecem a relação da menoridade com a pós-verdade, a ideia de "bolhas informacionais" e sua relação com os filtros gerados pelos algoritmos (Lé *et al.*, 2022), problematizando em que medida isso pode se dar devido à "preguiça e covardia" (Kant, 1985).

---

[67] Em especial, como destacado, após as eleições presidenciais de 2022 e a ampliação do uso de *fake news*, que gerou inúmeros conflitos no espaço da sala de aula também (Alunos, 2022; Stock, 2022).

Por esta razão, as crianças-estudantes refletem sobre como todos esses elementos condicionam a visão do adulto que, amparado pelo argumento da experiência, tenta fazer valer suas alegações e opiniões sobre a das crianças-estudantes, impondo a elas modos de ser e estar. Eliza já havia mencionado o quanto os círculos de convivência afetam os modos de ser e estar no mundo, indicando que conviver com Clara a auxiliou a "raciocinar" mais: "É porque eu tenho preguiça! [risos] Eu acho que interfere por conta do seu convívio, depende das pessoas do seu convívio, depende de quanto você convive com essas pessoas e as coisas que você faz no seu dia a dia!" (Eliza).

Assim, na sequência, será exposto o papel docente e as relações dialógicas que se estabeleceram nas aulas observadas, pois em ambos os colégios apareceram dois aspectos estreitamente interligados: a importância do papel docente como mediador no processo filosófico e o método filosófico de conduzir as reflexões e a busca por conhecimento.

4.2.1 "Se não fosse os professores, alguém nos ensinando, a gente não ia querer pensar nada": o papel docente na educação filosófica

No conflito intergeracional apontado na seção anterior, essa imposição do adulto sobre a criança encontra na figura dos professores e professoras acompanhados ao longo da pesquisa, outra relação possível: aqui se estabelecem momentos de troca e construção do conhecimento e de relações profícuas, em que as crianças-estudantes sentem-se respeitadas e aptas a *junto com* os adultos-docentes refletirem sobre o contexto, os fatos, os conhecimentos; há conflitos e tensões nessa relação, muita conversa, bagunça, agitação, mas isso não anula a riqueza do processo.

Esse dado surpreendeu enquanto evidência de pesquisa, pois foi indicado e reforçado pelas crianças-estudantes desde a entrevista até o término das observações em sala: a importância do papel docente como potencializador do processo filosófico e as metodologias utilizadas para conduzir as reflexões e a busca por conhecimento.

As professoras e professores e seu papel no espaço escolar foram muito valorizados durante as entrevistas e conversas,

> **Emilly:** Uhum, mas eu acho que a gente mais se aprofundou assim, **o professor fez a gente,** pelo menos eu, **ele fez a entender que**

> **isso está relacionado na aula dele** porque tipo ele explica bastante eu acho que isso ajuda, isso ajuda porque ele fala: "Ah, tipo, vocês viram o que aconteceu no massacre[68] lá da… da…"
> **Raquel:** O professor Alex?
> **Emilly:** É, ele que mostrou que relacionaram com um negro instantaneamente e tipo eu acho que isso ajuda bastante também, …
> **Larissa:** É eu acho que **a forma como ele fala e traz a reflexão, mas uma reflexão tipo, uma reflexão que você pensa mesmo, uma reflexão que parece que você se coloca no lugar.** Tipo a forma que ele fala, pelo menos me faz uma reflexão muito boa, sabe?! Eu consigo refletir e entender porque aquilo que ele tá passando é uma forma certa ou errada.

Tanto ensinando algum conteúdo, conceito, quanto propondo atividades mais práticas e de criação, os professores e professoras participantes da pesquisa instigaram as crianças-estudantes, envolvendo-as no processo. Em especial nesse aspecto, pensar a importância da mediação docente e seu papel como aquele que ouve, provoca, relaciona com o cotidiano e não apenas apresenta, ensina, expõe, é fundamental para as crianças-estudantes. Por esta razão, a mediação praxiológica (Horn, 2002; 2017) do professor é central tanto para fomentar e mediar os debates, quanto para sugerir os textos, para auxiliar na aprendizagem da leitura e tratamento do que está sendo exposto na aula.

Ela também é responsável por instigar e provocar a atenção das crianças-estudantes para outras questões do seu cotidiano, por vezes, assuntos trazidos pelas crianças-estudantes para a sala de aula, no processo dialógico de aprender e ensinar, ganham outra dimensão nas reflexões suscitadas pelas crianças-estudantes. Quando o professor está atento a elas, aos seus anseios, perguntas, dúvidas, considerações, consegue promover um contexto de sala de aula mais profícuo, gerando mais participação dos estudantes no processo.

Como nos alerta Montes (1991, p. 26), nessa relação com o outro, mediada pela linguagem, alguns professores/as reconhecem que "por baixo do molde da oficialidade" corre o caudaloso "rio da linguagem espontânea, da linguagem selvagem, que nasceu patrícia, ligada às coisas", de modo que por vezes , mesmo "correndo riscos muito concretos",

> Animam-se a voltar do país dos arquétipos para o país das coisas com nomes, convencidos de que a educação pode ser algo melhor do que apertar a massa contra o molde. (Desconfiam que talvez apalpando devagarinho a argila, recebendo as mensagens que ela

[68] O massacre refere-se ao ocorrido na cidade de Aracruz, no estado do Espírito Santo, no dia 25 de novembro de 2022. Um adolescente de 16 anos entrou em duas escolas da cidade e atacou a tiros as pessoas. Além do fato, repercutiu também a imagem utilizada pelo jornal Estadão para ilustrar a notícia: uma mão negra segurando uma arma. Ambos fatos foram problematizados pelo docente em sala de aula (Paz, 2022).

> envia, seja possível modelar em vez de moldar, deixando-se ao mesmo tempo modelar por ela) (Montes, 1991, p. 26).

Em ambos os colégios, quando falaram que nunca pensaram sobre o brincar, que nunca havia refletido sobre os sons da escola, sobre o modo como o uso do ChatGPT e das redes sociais distanciam do conhecimento e aproximam de uma alienação midiática, expressam a centralidade do papel docente nesse processo. Como a fala de Emilly e Larissa que destacam o modo como o professor correlaciona a notícia jornalística com a disciplina de Ensino Religioso/Filosofia e o conteúdo que estava sendo trabalho no momento: a banalidade do mal.

Este relato foi realizado em 2022, quando as crianças-estudantes expuseram o quanto havia sido significativa a reflexão que o professor trouxe sobre o massacre que havia acontecido naquele período e que o professor, ao problematizar com a turma, proporcionou o aprofundamento da atenção dos estudantes à questão do racismo:

> **Emilly**: Quando a Clarice falou também do embranquecimento, eu também queria lembrar que o **professor passou um slide** para gente, o que a Clarice falou, que tipo um post no jornal que publicou falando isso e a imagem que eles usaram de divulgação era de uma pessoa negra onde o crime foi cometido por uma pessoa branca. E depois vários dos leitores foram lá e comentaram, enfim, e depois eles trocaram a imagem para câmera de segurança de quem realmente fez e eles pediram desculpa, que foi um erro que eles não iam cometer mais, mas foi uma coisa, [Estava indignada com o fato]: **Porque se você vê uma pessoa negra já tem que ficar com medo?** Ah, porque é um ladrão ou isso ou aquilo? Então tem esse olhar diferente!

Emilly contextualiza como ficaram indignadas quando o professor Alex relatou e dialogou com elas sobre o que havia acontecido e o modo como havia sido noticiado, correlacionando com o trabalho que estavam desenvolvendo sobre a banalidade do mal a partir da filósofa Hannah Arendt (1906-1975). A imagem a que elas referem-se foi publicada no jornal Estadão que, após receber críticas, a substituiu na matéria (Fotografia 16).

FOTOGRAFIA 16 – DIVULGAÇÃO REPORTAGEM PELO JORNAL ESTADÃO NO TWITTER.

FONTE: Bueno (2022).

Na sequência, as integrantes do grupo refletem sobre o poder da mídia, do Estado e sobre a necessidade de ambos não negligenciarem esses fatos, mas fortalecerem os movimentos de lutas sociais, indicando os índices de violência e racismo no Brasil, assim como o contexto histórico de surgimento e naturalização disso. Pergunto às estudantes se já haviam pensado sobre isso em outras disciplinas ou apenas nas aulas de Ensino Religioso/Filosofia, ao que me respondem:

> **Clarice:** Então, em história a gente também reflete sobre isso, porque, na verdade, todas as disciplinas de humanas elas se conectam, então se eu coloco a história para entender porque, se eu coloco para refletir porque as coisas de ensino religioso estão para se refletir no presente. Então a história ela traz o… Eu só sei falar sobre isso porque eu estudei história, então a escravidão, a escravidão negra, a escravidão africana, o holocausto, tudo isso, foram, eles fizeram parte desse processo histórico que contribui para que essas práticas sejam comuns na nossa sociedade. Então, hoje existe racismo porque um dia existiu escravidão e isso não é só trabalhado no ensino religioso, a gente vê isso em geografia, então os índices dessas pessoas, dessa parcialidade do povo, que ocupam cargos de liderança às vezes são minimizadas quanto aos cargos de brancos, por exemplo, entre negros e indigenas. E a Geografia é muito importante nisso, pelos dados, né!? Quando a gente diz que um negro falece, um negro é morto em cada 20 minutos [Perguntando ás colegas] não sei se é isso os dados do IBGE, isso tudo é geografia, é estatística, então toda essa rede de humanas ela se conecta.
> **Emilly:** Uhum, mas eu acho que a gente mais se aprofundou porque, assim, o professor fez a gente, pelo menos eu, ele fez a entender que isso está relacionado na aula dele.

O relato de Emilly materializa a centralidade do papel docente nessa ação dialógica: as crianças-estudantes destacam os professores e professoras como

aqueles que podem fomentar a reflexão filosófica. Essa mediação praxiológica (Horn, 2002, 2017) da professora e do professor também é responsável por instigar e provocar a atenção das crianças-estudantes para questões do seu cotidiano. Desta forma, as crianças-estudantes ressaltam o papel do professor, "o professor fez a gente, pelo menos eu, ele fez entender que isso está relacionado na aula dele porque tipo ele explica bastante, eu acho que isso ajuda" (Emilly).

Esse aspecto da mediação praxiológica (Horn, 2002) docente e das escolhas metodológicas foi muito reforçada durante o processo, inclusive no Colégio 1, em 2023:

> **Raquel:** O que vocês acham que teve de diferente nesse trabalho que o professor Otaner fez? Ou ele é um trabalho igual a todos os outros?
> **Juntos**: Não, não é igual!
> **Raquel:** Não é igual, por quê? [Começam a falar juntos, peço para organizem as falas]
> **Cauã:** A gente criou uma felicidade.
> **Maico:** A gente perdeu a vergonha, criou mais felicidade, mais amigos, é...[Fazendo uma pausa para avaliar], o trabalho em equipe que melhorou!
> **Raquel:** Porque, o que aconteceu com o trabalho em equipe?
> **Maico:** É, ficou mais sincronizado, a sincronização tá muito boa!
> **Cauã:** Ter que escutar o outro!
> **Maico:** Antes a gente fazia assim: a gente cantava tudo separado, mas agora a gente tá cantando tudo igual, tudo junto!

Cauã refere-se ao processo vivido durante o projeto *Sons de Escola* em que pôde criar com seus colegas uma música. Eles estavam divididos inicialmente em dois grupos que, após a sugestão do professor, uniram-se, pois um havia criado uma batida musical e outro grupo havia escrito uma letra de música. Ambos os grupos não estavam conseguindo criar mais sozinhos e, ao se unirem, o processo desencadeou em uma apresentação de um rap construído coletivamente:

> Barulho, barulho, barulho de escola
> Quando passa a gaivota
> Abre a porta
> A porta abriu,
> A gente ouviu,
> O sino bateu
> A gente correu
> E o barulho apareceu!
>
> Então barulho,
> Barulho,
> Briga, briga!
> Barulho, barulho, barulho de escola
> O barulho acabou
> A gente conversou e se acalmou
> E a amizade voltou.

Barulho, barulho, barulho de escola
O desentendimento aconteceu,
A raiva subiu, a paciência desceu
E assim o caso apareceu!

Barulho, barulho, barulho de escola
A alegria de sair pro intervalo,
Correria, correria
Não podemos diferenciar
A alegria, essa vibração é única!

(Composição: coletiva. Letra: Maico)

Na letra pode-se perceber uma construção que passa pelos diferentes sons presentes no cotidiano escolar e constituem uma análise das crianças-estudantes tanto dos aspectos positivos, quanto negativos: as brigas, o sinal escolar/campainha do intervalo/recreio, as conversas. Nesse processo o professor Otaner teve papel fundamental, pois mediou o início do trabalho de junção da letra com a música, disponibilizando plataformas on-line para que pudessem criar a música e depois registrando em vídeo.

Outro aspecto que surgiu numa conversa com as crianças-estudantes do Colégio 1 foi sobre o papel docente em sala de aula em contraponto contraponto à plataformização do ensino nas escolas públicas do Estado do Paraná:

Fernanda: A gente entende mais na sala com o professor do que usando essas coisas [plataformas]!
Helô: Mas não é com todos, não! **Tem professor que não ensina bem, não!** Como a professora de matemática, ela bota lá a matéria pra gente copiar e não explica direito!
[Começa um novo burburinho, as crianças-estudantes afirmando entre si este fato relatado, indicando que ela não explica e que têm dificuldades para compreender os conteúdos].
JotaJota: Não explica nada! A professora de matemática não explica nada! A professora de matemática não deixa a gente aprender!
Raquel: Vocês já tiveram algum professor que vocês aprenderam o conteúdo de forma diferente?
Vários estudantes juntos: Sim!!! [Um menino grita que não, mas depois não quer explicar sua resposta].
Helô: Siiim!!! Otaner!!!
Vários estudantes [repetem]: Otaner! Professor Otaner!
Gustavo: A professora no ano passado de geografia!
Vários [Juntos]**:** É verdade! Nossa, ela era muito boa!!
[Começam a trocar relatos entre eles e falar de outros professores e professoras]
Raquel: O que esses professores e professoras fazem de diferente dos outros?
Gustavo: O jeito que eles fazem, dá mais vontade de aprender! Porque é uma coisa mais diferente! **Tem professor que só passa um conteúdo e eles dão emoção, eles dão vontade!**

Gustavo apresenta em sua fala aquilo que foi observado nas salas de aula e que registrei em meu Diário de Campo: a metodologia utilizada pelo professor e o modo como transpõe didaticamente os conteúdos, correlacionando com o cotidiano, tem papel fundamental no processo formativo: "A forma como ele fala e traz uma reflexão" (Larissa); "Tem professor que só passa um conteúdo e eles dão emoção, eles dão vontade!" (Gustavo). Nessa perspectiva para que o espaço escolar torne-se um espaço filosófico o papel docente é central, como relata Pérola:

> **Pérola**: É, então, **qualquer coisa que a gente escuta de um professor a gente pensa, então e, acho que, se não fosse os professores, alguém nos ensinando, a gente não ia querer pensar nada.** A gente ia tipo… A escola, ela ensina muitas coisas, então vamos supor: **se a gente não viesse para escola, a gente não ia querer pensar nada** e, tipo, a gente pode fazer uma pesquisa sei lá, a gente não ia saber que existe, **que ver uma coisa como Verdade Absoluta pode estar errado**, então eu acho que…
> **Raquel**: A escola provoca vocês a pensarem as coisas?
> **Pérola**: Das pequenas coisas e como podem se transformar em coisas grandes.
> **Luna**: **Às vezes a gente sabe um pouco de algo e aprende um pouco mais. Às vezes a gente aprende coisas totalmente novas que a gente nem sabia que existia, que você acha incrível** e você consegue, eu ajudo os meus pais, o que, tipo, tem de diferente da matemática deles. [Burburinho] E daí eu explico mais ou menos como é que é agora e eles falam: "Nossa, que legal!!" [risos]. E a gente consegue ensinar outras pessoas também.

O reconhecimento do papel docente na promoção do pensamento, da curiosidade e da reflexão sobre o próprio pensar é reforçada pela importância de aprender com o docente, na escola, para expandir seus conhecimentos e entender melhor o mundo; mas não é um processo unidirecional de modo que as crianças-estudantes "pensam", ou seja, problematizam e refletem sobre aquilo que os professores apresentam em sala de aula, denotando como esse processo precisa ser dialógico.

A promoção desse processo tem estreita relação com as opções metodológicas docentes e o "jeito que eles fazem", o que passa pelo planejamento, que promove um processo de rompimento com a letargia de não "querer pensar nada", que expõe a importância de que, além de ensinar o/a professor/a promova um processo dialógico e de correlação com o cotidiano, para que possam problematizar a "Verdade Absoluta" instituída, que pode estar "errada" e também para que ampliem seus conhecimentos ou aprendam "coisas totalmente novas" que não sabiam da existência ou não questionaram, como o exemplo da matéria

publicada no jornal sobre o massacre acontecido na escola de Aracruz-ES (Paz, 2022).

Por isso, durante as conversas nas aulas, algumas crianças-estudantes evidenciaram que a escola se torna um espaço filosófico a partir da atuação do/a docente que promove uma educação filosófica nela. De modo que reconhecer essa estreita relação identificada pelas crianças-estudantes fortalece o movimento em prol do rompimento com as lógicas “monolíticas da estrutura e dos ordenamentos curriculares” (Arroyo, 2013, p. 215), que cerceiam a autoria docente, ignorando as singularidades do tempo de formação humano e, principalmente, do tempo da infância e seus interesses. Isso posto, pois, durante o período de acompanhamento das aulas por várias vezes foi possível observar interrupções externas para transmitir recados, aplicações de avaliações diagnósticas institucionais, como é o caso da Prova Paraná[69] (no Colégio 1), realizada trimestralmente e que, por duas vezes, foi aplicada no dia da observação; ou a aplicação de provas de outras disciplinas devido ao calendário de avaliações (no Colégio 2).

Além disso, no Colégio 1, instituição pública do estado do Paraná, como relata o professor Monet, o processo de plataformização do ensino[70] com a imposição do uso de aplicativos e plataformas educacionais nas aulas destitui-se o professor de sua autonomia docente e priva-o de explorar conteúdos e reflexões das crianças-estudantes, assim como seu potencial criativo em prol do desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas ao que preconiza a BNCC (Brasil, 2021) e o objetivo no desenvolvimento do "capital humano", travestido em discursos de modernização e ampliação da eficácia da escola, destituindo pouco a pouco os professores e professoras de sua autonomia docente, ampliando o controle[71].

Essa concepção tem relação com a intervenção direta e maciça do capital no sistema educacional brasileiro, considerado muito mais neoliberalizado que o

---

[69] A Prova Paraná é uma avaliação diagnóstica em larga escala, aplicada a cada trimestre, desde 2019 nas escolas das redes públicas estaduais e municipais pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) do Paraná. Seu objetivo é diagnosticar a aprendizagem dos alunos, sendo evidente, segundo Savaris (2022), "uma adequação do conceito de avaliação diagnóstica para atender objetivos gerencialistas tanto na esfera estadual quanto municipal".

[70] A questão da plataformização do ensino no estado do Paraná é apresentada por Pimenta, Ramos e Santarosa (2022) no livro *Mercantilização da educação pública no Paraná: autoritarismo e plataformização do ensino* (Horn *et.al.*, 2022).

[71] Na sala dos professores ficam fixadas as orientações aos docentes e, dentre elas, o registro da obrigatoriedade de uso das Plataformas, indicando o número de atividades semanais que o docente deve realizar com suas turmas: Matific, 1 atividade por semana; Leia Paraná, 1 livro digital por trimestre, realização das atividades; Khan Academy, 1 atividade por semana; Redação Paraná, 3 redações por trimestre; Quizziz, 1 atividade por aula com 2 exercícios; Inglês Paraná, 1 atividade a cada 15 dias.

europeu o que se pode perceber por essas intervenções explícitas do mercado no espaço escolar (Laval, 2019). Essas reformas travestidas com discursos de modernização e busca de eficácia da escola negam o caráter ideológico e político das estratégias de mudança da estrutura educacional, focado mais no desempenho do que na aprendizagem.

Nesse sentido que Merlin e JotaJota ao se proporem, durante o projeto *Sons de Escola*, problematizar as plataformas digitais e seu uso, expõe com suas análises a perversidade desse projeto[72]:

> **JotaJota:** E a gente vai questionar uma coisa muito polêmica.
> **Merlin:** As plataformas digitais!
> **JotaJota**: Então, o que a gente queria? A gente teve várias ideias, a gente mudou muito de opinião, pediu a opinião,...
> **JotaJota**: É. Então, a gente chegou à conclusão de que é melhor a gente só diminuir. Tipo assim, diminuir...
> **Merlin:** Porque só o *Matific*, você não tem tempo. Se você for focar no *Matific*, você não tem tempo para nenhuma outra lição, nenhuma outra matéria, para estudar para a prova, por exemplo.
> **JotaJota**: E ele meio que não ensina [...]
> **JotaJota**: Então, o que a gente queria? Que diminuísse um pouco, diminuísse um pouquinho[...] como se fosse o *Inglês Paraná*, que faz de 15 em 15 dias, e isso é ótimo, porque a gente tem tempo de fazer outras coisas, tipo deveres de casa.
> **Merlin:** Outras lições, deveres de casa, trabalhos, para estudar para a prova, fazer trabalho, principalmente trabalho, estou tendo muito trabalho!
> **JotaJota**: Então, **outra coisa, literalmente a gente não faz com outras pessoas, a gente só faz individual, e uma coisa que eu aprendi na creche é não ser individual.**
> **Merlin: A poder ampliar, fazer novos amigos, a você conseguir conviver, ser uma boa pessoa, conversar com outros, não ser racista, homofóbico e várias outras coisas,** tipo preconceito [com] cegos, surdos, mudos, etc.[...]
> **Merlin:** E tipo, **fazer trabalhos em grupos, ajudar, socializar.** Pra você se informar, aprender a conviver com outras pessoas.
> **Merlin:** [...] É que a gente acha isso errado, porque também os próprios professores, o governo, essas coisas, **com o *Matific*, eles não avaliam, porque a pessoa pega no *Google* as respostas, no *YouTube*, ela não aprende.**

Merlin e JotaJota resgatam nessa pequena apresentação da sua proposta para o projeto a centralidade das relações inter e intrageracionais: "uma coisa que eu aprendi na creche é não ser individual" de modo que "fazer trabalhos em grupos, ajudar, socializar", "fazer novos amigos", aprender a "conviver, ser uma boa pessoa, conversar com outros, não ser racista, homofóbico e várias outras coisas, tipo

[72] Como relatado anteriormente, o desejo de discutir o uso das plataformas parte de ambas crianças-estudantes a partir de um cotidiano pautado na utilização das plataformas que assusta e desmotiva elas. Eles se tornam porta-vozes dos colegas, que também questionam a efetividade dessa obrigatoriedade. Em especial, destaca-se aqui a compreensão que a fala deles traz em relação a possibilidade de revogação do uso desses recursos, depois de pedir opinião

preconceito [com] cegos, surdos", mas com um projeto de plataformização se caminha para o extremo oposto "a gente só faz individual", "a pessoa pega no Google as respostas, no YouTube, ela não aprende" expondo que a aprendizagem é compartilhada também com seus pares.

São as análises e considerações das crianças-estudantes que reforçam como esse modo de pensar a escola e a formação não é o que elas desejam para si. Há uma estreita correlação da concepção de educação e ensino de filosofia dos docente com a concepção e percepção que as crianças-estudantes têm com relação a como deveria ser sua formação, denotando uma práxis filosófica dos docentes como forma de resistir às condições neoliberais impostas à educação. De modo que uma educação filosófica não deve ter como objetivo a formação de "capital humano", mas uma formação humana, uma ressignificação de sua experiência existencial (Severino, 2002).

4.2.2 "A gente aprendeu várias coisas": as relações e a aprendizagem entre pares

> **Luize**: Não é só um conhecimento que pode ficar para mim, sabe?! Eu posso passar para você, ele pode passar para mim, eu passo para as outras pessoas e vai adiante. Nós também podemos ensinar!
> **Isís**: Quando a gente chegou no colégio, eu e a Luize a gente foi contar para as outras meninas o que aconteceu na faculdade, porque a gente gostou muito!

A conversa acima refere-se à entrevista realizada em 2022, logo após a participação delas no encontro final da Olimpíada de Filosofia, realizada na UFPR. Acompanhar o evento e entrevistar as crianças-estudantes na semana seguinte possibilitou perceber como, para elas, estar entre pares ouvindo e conversando com mais crianças-estudantes em um espaço diferente, que não era a escola, fez com que se percebessem produtoras de conhecimento e desejassem estar novamente nesse lugar, para além da sala de aula:

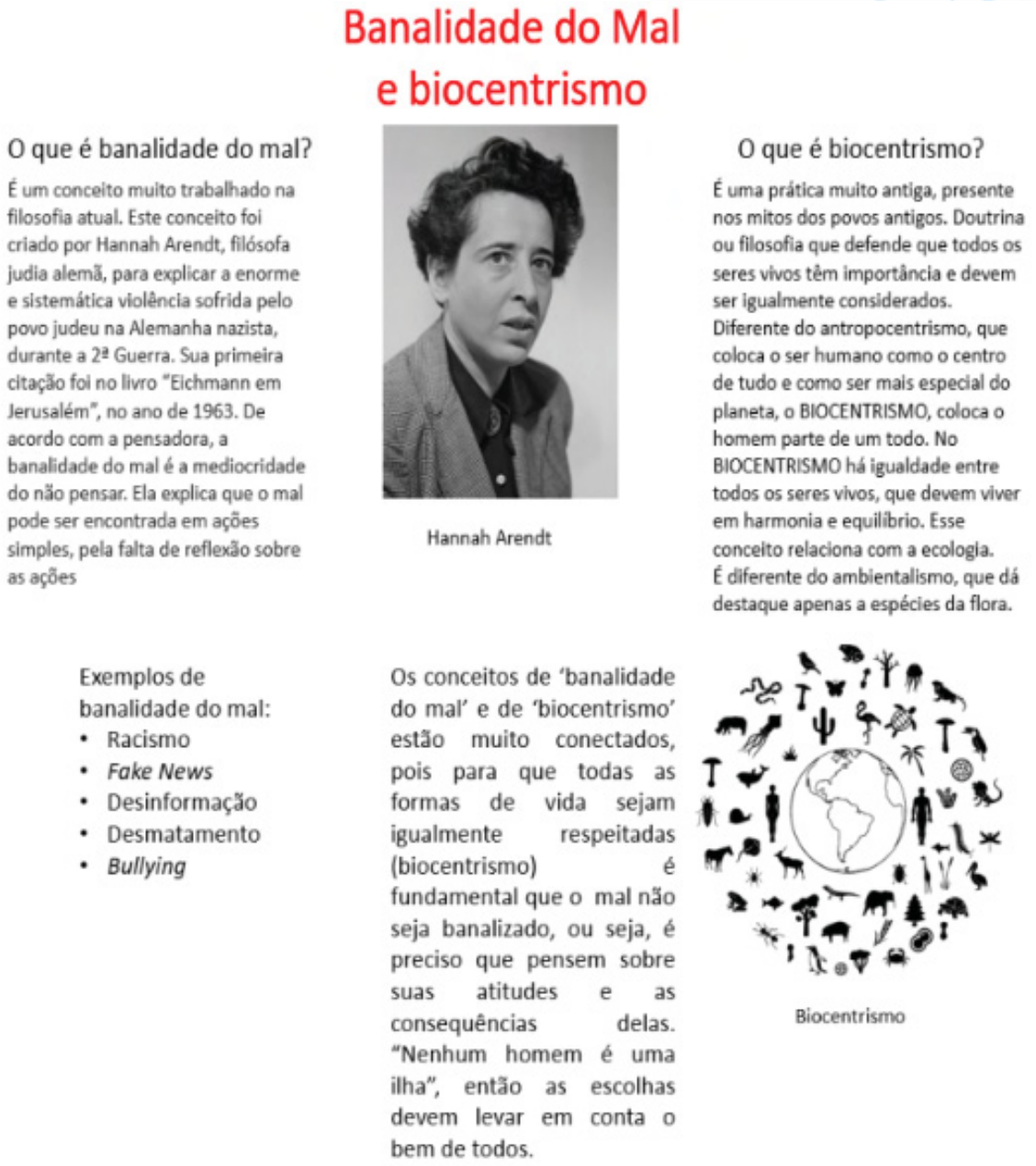
> **Luize:** Eu acho que Olimpíada de Filosofia **serve pra gente conversar, pra gente saber o que o outro entendeu**, fazer perguntas, é… falar sobre o que cada um sabe, sabe? Sair do nosso status pessoal, sabe, e **ir para o outro status pessoal** de uma outra pessoa e conversar tipo…eu não sei como é que eu posso dizer, tipo…
> **Raquel:** Trocar, assim?
> **Luize:** É…**e aprender com outras pessoas da mesma idade**.

Como cada colégio trabalhou com uma temática, a possibilidade da troca e de aprender com o outro durante o encontro final foi o aspecto que mais marcou, pois puderam aprender coisas novas com outras crianças-estudantes, por isso, caracterizou-se para elas como um movimento dialógico de escutar o outro e buscar compreendê-lo de modo alteritário, colocando-se no "status pessoal" do outro e em relação com seus pares.

> **Raquel:** Como foi pra vocês participar [do encontro da Olimpíada], ouvir outras crianças falando sobre outros assuntos?
> **Isís: A gente aprendeu várias coisas,** né?! Enquanto a gente tava falando eles aprendiam e quando eles falavam a gente aprendeu. Eu gostei bastante porque aprendi, é, ahnn… A bana…[gagueja], não lembro…
> **Raquel:** A banalidade do mal?
> **Isís:** É, eu nunca tinha ouvido falar disso e lá eu **saí com aprendizado maior. Eu fui levar um aprendizado pra eles e ao mesmo tempo aprendi o que eu nunca pensei.**
> **Raquel**: E o que de mais importante ficou para vocês, que gravou?
> **Isís:** Essa ideia.
> **Raquel:** O conceito de banalidade do mal? Você acha que faz sentido isso para o dia a dia?
> **Helena: Da banalidade do mal? Sim! Porque eles falaram sobre o desmatamento que acontece e a diferença entre as pessoas** [o bullying], que acontece aqui na escola o tempo todo.

Quando Helena se refere a "diferença entre as pessoas, que acontece aqui na escola o tempo todo", está se referindo às práticas de bullying que um dos grupos do Colégio 2 tratou na sua apresentação da Olimpíada de 2022, indicando que esse seria um dos exemplos de banalidade do mal muito presente no contexto escolar.

FOTOGRAFIA 17 – PÔSTER APRESENTADO NA OLIMPÍADA DE FILOSOFIA 2022



FONTE: Registros da Pesquisadora (2022).

Como explica Mário, o slide produzido tinha como objetivo expor para todos como a banalidade do mal está presente no cotidiano social,

> **Mário:** A gente colocou exemplos de como a banalidade do mal é, fica no nosso dia a dia, né?! Porque é, mesmo que seja um conceito muito trabalhado, ele [apareceu] tipo [há] 60 anos, na Segunda Guerra Mundial **e muita gente acha que é um conceito filosófico antigo, acha que não serve para nada no mundo, mas serve para muita coisa [...] por isso que a gente colocou exemplos da banalidade no dia a dia tipo bullying, biocentrismo, racismo, o desmatamento, as *fake News*, essas coisas**.

Após a apresentação e ao ter encontrado em crianças-estudantes de outra escola o interesse pela discussão, Mário contextualiza de que modo é preciso estar atento para os conhecimentos historicamente produzidos e o modo como eles possibilitam uma leitura do presente mais crítica e consciente. Ao atualizar as relações da banalidade do mal com atos do cotidiano, como o bullying, racismo e *fake news*, demonstra o profícuo processo de contato com a filosofia.

Outro tema analisado filosoficamente entre as crianças-estudantes em 2022, na Olimpíada, foi o brincar,

> **Raquel:** E vocês acharam interessante o que a outra escola apresentou?
> **Jhonathan:** Assim, foi interessante porque eles falaram sobre brincar, sobre como se aprende brincando…
> **Aurora:** Eles levaram brinquedos e falaram sobre **a importância do brincar para a formação**, nunca tinha pensado sobre isso!
> **Jhonathan:** É, a gente aprendeu com eles!

A constatação a que Aurora chega, de que o processo foi diferente do que imaginava: "Nunca tinha pensado sobre isso!" demonstra que a troca filosófica foi profícua para as/os participantes, pois possibilitou acessar outros aspectos do cotidiano e, em especial, algo que nas entrevistas apareceu inúmeras vezes como constitutivo do tempo da infância: o brincar. O brincar, tratado como algo "menor", como aquilo que não contribui para o progresso, para o mundo adulto, e que, por ser menor não precisa ser pensado, não tem nada a oferecer. Entretanto, não foi isso que os estudos e apresentações evidenciaram pela fala das crianças, de modo que em 2023 foi desenvolvido novamente o projeto sobre o brincar com as turmas de 6º e 7º ano e pôde-se perceber que mais crianças enfatizaram o quão profícuo é o processo de refletir e problematizar o brincar na sociedade:

> **Helô:** A parte que eu mais gostei foi a parte do brincar que as brincadeiras não serve só pra crianças, servem também para adultos, pra idosos e alguns praticam o lazer, tipo todo dia, só que nem percebem isso. Foi bem legal nessa parte da filosofia que o professor explicou, eu gostei.
> **Murilo:** Eu achei muito legal essa dinâmica, essa proposta de trazer a filosofia pra gente, pra pensar um pouco como que é o brinquedo, o brincar. Foi com essa, com as aulas de filosofia, que eu também voltei a brincar, tipo brincar mais. Parei de ficar tanto na tela, de brincar nas telas, pra ir brincar na rua. Peguei pra brincar, brincar com meus amigos, com meus brinquedos.
> **Raquel:** Você acha que brincar também é uma forma de aprender?
> **Helô:** Eu acho!

> **Merlin: Sim, porque você vai, é, esticando a criatividade, cê vai tendo mais ideias, você vai aprendendo mais coisas e é muito melhor porque cê vai desenvolvendo.**
> **Bento:** Eu também acho que é bom. **Quando eu era criança menor eu aprendi várias coisas brincando, né?!** [Enfatiza que aprendeu brincando] É, quando eu brincava com meu pai, que agora ele tá separado da minha mãe, ele me ensinou várias coisas também, a andar de bicicleta e também **a brincadeira dá um momento melhor em família, tem crianças que só ficam em telas**. Tipo meu primo não tem muita relação com a mãe porque ele só fica no celular!
> **Olívia**: Eu acho que o brinquedo você pode aprender muito, porque daí você exercita a sua imaginação também e você meio que pensa, porque, é, tipo eu vou ter que pegar essa peça aqui pra colocar nessa e daí vira um carrinho.

Há nas falas acima a expressão de um processo que, partindo de reflexões teóricas realizadas em sala de aula, realiza um movimento de revisão da ação no dia a dia, ou seja, um processo de modo que a atividade filosófica vai transformando a percepção e concepção de mundo das crianças-estudantes acarretando uma transformação do real, aqui em especial pensando o brincar.

Todas as atividades acompanhadas, em especial em 2023, na observação participante, possibilitaram ver a construção coletiva do processo tanto entre as crianças-estudantes, quanto com seus docente, pois pode-se dizer que os professores e professoras aqui observados, tal e qual o diretor teatral benjaminiano (Benjamin, 2009, p. 119), propuseram atividades-oficinas, para que as crianças-estudantes construíssem e depois expusessem suas produções, de modo que nas apresentações finais dos trabalhos elas surpreenderam não apenas pela sua dedicação e exposição, mas pelas análises e construções que transpuseram o proposto inicialmente.

Nesse momento da apresentação do trabalho realizado, como indica Benjamin (2009), o adulto pode apenas observar e acompanhar o que elas produziram, pois tende a superar o planejado e esperado pelo docente. Os conflitos e as discussões entre pares ocorreram em vários momentos das aulas, mas ao final havia uma produção coletiva para ser socializada na sala de aula, para todo o colégio (como as produções do projeto *Sons de Escola*, no Colégio 1), para a direção e coordenação da instituição (como na proposição do Marco Regulatório, no Colégio 2) ou no evento externo da Olimpíada de Filosofia.

Ao docente cabe promover esse espaço de escuta das crianças-estudantes e entre elas, oportunizando um processo ético, estético e epistemológico conjunto, assim como a confrontação e até mesmo revisão de saberes sobre um assunto, de

modo que o encadeamento com textos e conceitos filosóficos e/ou literários, amplie as discussões e reflexões em sala.

Quanto aos conflitos no processo de reflexão entre pares, quando perguntadas: "Vocês concordaram sobre tudo durante a realização da atividade ou em algum momento aconteceu alguma discordância?", foi possível perceber outro aspecto interessante:

> **Emilly:** Eu acho que a gente concordou mais ou menos sobre tudo, porque a gente já tinha estudado sobre isso também, então eu acho que a gente também, a gente fez o seguinte: cada uma pesquisava um texto, um pequeno tema, uma parte, e a pessoa que pesquisou aquilo falava e se alguém pensasse: "Ah, acho que isso tá meio errado, acho que assim fica melhor!", a gente meio que trocava, discutia, **mas tipo 90% das vezes a gente concordou…**

> **Mário**: Foi mais um planejamento assim, de como vai ser o cartaz. Os textos, quem ia falar, a gente já tinha meio que combinado, né?! **Só que a organização de onde colocar imagem, onde coloca os textos, foi, a gente tipo, foi a parte que mais teve discussão, mas nada a atrapalhar.**

Essas pequenas tensões na realização de atividades coletivas são comuns, pois é pelas afinidades que se constituem os grupos em sala de aula, o que demonstra que as situações de conflito envolvem mais questões pragmáticas, como escolhas da forma da apresentação, do que em relação ao conteúdos, as abordagens ou as opções epistemológicas. Entretanto, essa concordância e relação pacífica não ocorrem do mesmo modo quando se trata da turma como um todo.

Ao serem questionadas sobre esse processo amistoso de relacionar-se entre pares e a possibilidade de diálogo em sala de aula, foi possível perceber que dependia das circunstâncias, do assunto tratado, assim como do contexto social e político, destaco isso porque, além das situações de conflitos, bullying e tensões em atividades competitivas dentro da escola, situações externas também afetaram o cotidiano escolar, como as tensões surgidas durante o período das eleições presidenciais de 2022, que as crianças-estudantes mencionaram durante as entrevistas.

> **Maria**: Isso nunca aconteceu comigo [Os conflitos e discordâncias], mas acontece na política, né?!
> **Raquel**: Uhm, porque as pessoas não concordam?
> **Pérola**: É, porque tem dois lados separados, né?! Não tem como mudar a opinião da outra pessoa. Em questões políticas é muito difícil mudar. [Burburinho]
> **Raquel**: Porque será?

> **Maria**: **Porque cada um tem sua própria opinião** e, eu já, não vou falar o lado, mas tipo, eles estão tão, não é, afastados [escolhendo a palavra que usaria], eles tão, **tão grudados numa opinião que eles não conseguem ouvir a de ninguém mais**. E, tipo, se…
> **Pérola**: Por exemplo, tem uma cantora que eu gosto muito e o pai deles, é, o Júnior e o pai dele estão brigados por causa de opinião política. **Então eles não se falam mais justamente por opinião política.** Por exemplo, a minha família, tem os dois lados separados, e minha família segue normal, tipo. Os tios do meu pai são de um lado, a minha família de outro e a gente segue a vida normal, porque a gente não toca nesse assunto. Agora tem gente que toca e briga com a família por causa disso, né?!
> **Raquel:** E o que significa isso?
> **Mirella:** A pessoa tá com uma opinião tão fixa na cabeça, que ela tipo, ela pensa tanto naquilo, que ela não consegue ouvir uma opinião no caso…
> **Pérola:** É que ela **não se preocupa com a opinião dos outros e não abre a mente dela para pensar com outra opinião.**

> **Clarice:** [Nas] Apresentações [de trabalhos] não [há discordâncias], mas na turma, nossa! [Fala enfática] Existe muita discussão por causa disso! Mas **nas apresentações não, porque as pessoas não têm coragem,** né, **de se opor, de se expressar**, mas eu acho que a gente já falou muito sobre, sobre esses assuntos polêmicos como política, mas não há quem se oponha à atrocidades como os genocídios, né?! Então isso foi, isso foi algo que foi mais um consenso, né!
> **Raquel:** Todo mundo concordava? Mas vocês acham que sempre há isso na sala, em todos os assuntos?
> **Emilly**: É, eu acho que não [sendo enfática]! Vamos colocar de novo o assunto de política: **É, muita gente da sala tem opinião formada sobre é, ou porque pesquisou ou pela família,** e tipo, **mesmo que a gente seja criança, um pouco maiores, como a gente falou, é [faz uma pausa] a gente não concorda**, então na sala tem gente que apoia o partido esquerdista, tem gente que apoia o outro partido e assim vai. E, como aconteceu as eleições, muita gente falou: "Não, isso tá errado!", e muita gente falou: "Não, foi certo!" e, então, tipo, há muita discordância, assim, na aula de história acontece isso.

Essas falas explicitam a estreita relação do cotidiano com as discussões filosóficas que foram sendo levantadas em sala de aula, no Colégio 1: haviam realizado um processo filosófico que envolvia reflexões sobre a banalidade do mal e o pensamento irrefletido (Arendt, 1999) e na atividade *A Pirâmide do Ódio*[73], do

[73] O trabalho com a Pirâmide do ódio foi realizado em parceria com o Museu do Holocausto, localizado na cidade de Curitiba-PR. Em linhas gerais, a estratégia desenvolve-se a partir de uma reflexão sobre o preconceito, a discriminação e o desrespeito ao outro. Partindo-se do holocausto da população judaica como um fato histórico, os estudantes são convidados a pensar sobre os passos que levaram do preconceito ao genocídio. Segundo a metodologia proposta, o primeiro passo é a criação de estereótipos, aceitando generalizações abstratas sobre quem é o outro (o judeu era o ladrão, o explorador, o desonesto); o segundo passo relaciona-se ao preconceito e à segregação social (já que o judeu é X, ajo de maneira Y); a partir do preconceito e segregação, nasce a discriminação, na medida em que se interrompem as possibilidades de livre acesso à moradia, à saúde e à igualdade de direitos e à violência (4º passo) usada como forma de assassinar, ameaçar e violar direitos adquiridos; por fim, trilha-se o caminho para o 5º passo que é o genocídio como um extermínio sistemático de um ser humano simplesmente por fazer parte de determinada etnia. Segundo a metodologia do trabalho realizado, nem todo ato de preconceito desagua em genocídio,

Museu do Holocausto. Embora indiquem que toda a turma concordasse que os genocídios (negro e ameríndio) são condenáveis e que a banalização do mal e a intolerância são problemas sociais, surpreendentemente, viram que nem todos os colegas conseguiriam aplicar esses conceitos à análise de suas próprias ações diante das tensões políticas durante as eleições presidenciais brasileiras de 2022.

Essa contradição entre a teoria e a prática provocou nas crianças-estudantes a percepção que a reflexão filosófica sobre os conceitos tratados não foi transposta para o cotidiano da mesma forma por todos os colegas, no sentido de repensar seu modo de agir e de desnaturalizar atitudes que podem fomentar a escalada de ações violentas, pois os quatro grupos mencionaram como essas tensões e as situações de conflitos se acentuaram no espaço escolar no momento político vivido no Brasil.

Demonstrou à elas a complexidade do processo de aprendizagem, percebendo que não há ligação direta entre o conhecer e o agir, gerando uma mudança de postura. Com base no conceito de práxis sabe-se que "a relação entre pensamento e ação requer a mediação dos fins que o homem propõe" (Vázquez, 2011, p. 226), entretanto para que isso ocorra faz-se necessário que os fins não sejam limitados à desejos ou opiniões individuais, mas que, num processo dialógico, se transponha a consciência, o conhecimento, para a ação que gera uma nova realidade.

Assim, o que ficou mais evidente foi que, no contexto de pós-verdade (Curcino, 2021; Dunker, 2017), o contraditório não foi bem aceito por todas as crianças-estudantes, de modo que a "bolha informacional" gerou polarizações, tensões e conflitos que nem sempre são construtivos e, neste caso, não o foram, segundo os relatos das crianças-estudantes. Essas questões apareceram também durante a observação participante em 2023, em ambos os colégios, reforçando que nesses momentos o diálogo e a alteridade são esquecidos.

Sons de amor, nessa escola? A alteridade manda lembranças

> **Raquel:** Por que vocês escolheram os sons de violência?
> **Julia:** Porque é uma coisa que acontece muito! É que o povo, tipo, as pessoas não fica, tipo que é realidade e é o que a gente vive todo dia, que são sons de violência! Sons de amor, nessa escola? [Perguntando em tom de ironia e sinalizando com sua expressão que considera não haver na escola].

---

no entanto, todo genocídio necessariamente se vê justificado pelos passos acima descritos (Museu do Holocausto, 2023).

Enzo: Não tem!
Luiza: Não tem! [riso irônico]
Julia: Não existe sons de amor! E a gente queria trazer esse tema pra realidade, porque, não querendo criticar a escola assim [faz uma pausa e olha para seus colegas do grupo], mas tem muita,...
Enzo: Muita briga!
Julia: Muita briga e a direção não faz nada, tipo, quase nada! Tem coisa que a direção não faz, então a gente queria trazer isso...
Luiza: A realidade!

Essa constatação que intitula o subcapítulo, trazida numa das conversas realizadas durante a preparação da apresentação de dança para o Projeto *Sons de Escola,* aponta que as tensões e conflitos nas relações entre as crianças-estudantes constituem o cotidiano escolar, entretanto a escuta e observação dos processos desenvolvidos em sala de aula permite perceber como refletir processualmente sobre questões éticas conduz elas a reverem seus modos de agir, pois enquanto sujeitos histórico-sociais e culturais também são afetados pelas condições concretas de sua existência e ao mesmo tempo percebem que podem atuar sobre estas condições por meio de sua práxis transformadora (Severino, 2005, p. 146).

O grupo que fez o relato acima criou uma apresentação de dança, possível de ser analisada a partir dos frames da gravação da apresentação:

FOTOGRAFIA 18 – FRAMES DA SEQUÊNCIA DAS CENAS DA DANÇA

FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

A dança criada por este grupo demonstra a solidão acarretada por situações de bullying[74] e de exclusão, algo presente no cotidiano escolar e na relação entre pares que incomoda e gera conflitos e sofrimento nas crianças-estudantes. Para fins de análise descreverei brevemente as cenas: Cena 1 - Inicialmente uma das meninas está sozinha no palco e faz um solo melancólico ao som da música *When the party's over*, de Billie Eilish; na metade da música ela retorna para a posição inicial e entram em cena mais três crianças-estudantes para acolhê-la (Cena 2) e tornam-se seus amigos, juntos dançam até finalizar a música demonstrando a alegria da acolhida. Na montagem musical, logo se inicia a música *River*, de Bishop Briggs, que marca o início da Cena 3, quando podemos ver que outra colega chega à cena e, como gesto de revolta e não aceitação dessa acolhida, briga com as três crianças-estudantes empurrando-as e ficando em cena apenas com uma colega, como se pode ver na Cena 4, essa cena dura 1 minuto, sendo um momento marcado por gestos rápidos e bruscos, demonstrando a violência e agressividade, sem abertura para o outro. Mas depois desse momento todos os personagens voltam à cena (Cena 6) e na dança final, ao som do trecho inicial da música *Bellyache* (Billie Eilish), representam, dançando aos pares, a necessidade de acolhida do outro e de afeto[75].

O processo de reflexão e criação desenvolvido por elas nas aulas do professor Otaner, sobre os sons da escola, levou também à evidenciação durante uma conversa, que, no caso desse grupo, não se tratava apenas de casos de bullying, mas de racismo,

> **Luiza:** A gente acha que através da nossa apresentação é, as pessoas possam perceber, o quanto o bullying faz mal pras pessoas, porque [faz uma pausa] eu sou prova viva do bullying! Eu já sofri bullying duas vezes, né?
> **Raquel:** Na escola?
> **Luiza:** Tanto na escola do ensino fundamental, mais pra trás, tanto aqui. E eu sei como é que é, porque eu já entrei em depressão duas vezes por causa do bullying! Então isso machuca e a gente quer trazer uma visão pras pessoas que o bullying é errado e que pode trazer sérias consequências como: depressão, suicídio, morte e muitos outros tipos de coisas.
> **Raquel:** Mais alguém aqui já sofreu algum tipo de bullying?

[74] Legalmente o bullying é considerado uma intimidação sistemática que envolve "todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas" (Brasil, 2015).

[75] A letra da música não é descrita aqui, nem mesmo mencionada, pois a escolha das músicas foi devido a sua melodia e contribuição para a construção da dança. Todas as músicas foram escolhidas pelo grupo, sem intervenção docente.

> **Enzo: Eu né!? Por causa que eu sou vesgo!** Porque, lá no condomínio, aqui na escola também, que chegam pra mim, fala: "Ê vesguinho!", tipo me chama de vesgo na maldade, daí eu não ligo mais, mas...
> **Julia:** As pessoas já falaram do meu cabelo, do jeito que eu falo, eu sei, todo mundo aqui sabe que eu gosto de falar alto, que eu me expresso bem, falo bem alto, e as pessoas brincam com isso, falam que eu sou, que eu gosto de chamar atenção, sendo que não é, é o meu jeito de me expressar em certas coisas!
> **Enzo: E tem a cor da pele também!**
> **Raquel:** E por causa da pele também? Racismo? É importante chamar pelo nome, né, se tem um ato de racismo! O que aconteceu?
> **Enzo:** Foi ano passado!
> **Julia:** Na verdade, tipo assim, não [faz uma pausa] a gente, eu em si, não vou citar nomes, mas...
> **Raquel:** Não precisa citar nomes.
> **Julia:** Mas muitas de nós já sofreu por sermos um pouco mais morenas, mais puxada pro negro. **Acaba que a gente sofre tanto, o machismo das pessoas e também por a gente ser um pouco mais morena, que é o racismo e isso machuca,** querendo ou não!

Essa conversa com as crianças-estudantes trouxe muitos elementos acerca das tensões presentes na relação entre pares no espaço escolar, mas também demonstra que elas veem possibilidades de diálogo e de um movimento de alteridade, pois a dança foi criada com este intuito e devido ao espaço de criação promovido pelo professor Otaner. Entretanto, o que se pode perceber é que, mais do que as práticas de bullying entre pares, o que preocupa e também contribui com essas tensões é o racismo estrutural e o preconceito de gênero.

Durante a criação da dança[76], por um período de três semanas, a cada encontro semanal, eu e o professor Otaner conversávamos com as meninas refletindo com elas sobre o que elas apresentavam. No último encontro, após a conversa acima, apresentei a elas trechos da obra *Pequeno manual antirracista*, de Djamila Ribeiro (2019), para que percebessem que as discussões levantadas por elas na dança, refletem uma ampla discussão social.

Esse processo de criação demonstrou que possibilitar abertura para que as crianças-estudantes promovam discussões sobre questões que estão presentes no cotidiano e, por meio da reflexão conjunta, assegurar não apenas a percepção da problemática, mas um processo de aprendizagem que, mediado pelo docente, amplia a compreensão dos fatos, como quando o grupo percebeu que não estava apenas falando sobre bullying, mas também sobre racismo, os elementos foram

[76] A escolha pela dança como meio para expressar o que desejavam foi porque duas integrantes já dançavam e os demais membros do grupo aceitaram participar do processo, inclusive o menino que, depois durante a apresentação em sala para a turma, foi alvo de brincadeiras e comentários homofóbicos, pelo fato de ter dançado com as meninas, o que reforçou a gravidade das questões e inquietações que o grupo procurou tratar na dança criada.

sendo apresentados timidamente por eles, mas foi possível perceber durante o relato o quanto tinham receio de expor e utilizar o termo “racismo".

Não foi apenas esse grupo e apresentação do Colégio 1 que escolheu a discussão sobre bullying e preconceito, identificado na categoria *Sons que constrangem e geram violência*, mas a maioria das apresentações das turmas demonstrou que essa é a problemática que mais inquieta as crianças-estudantes, em especial no contexto escolar.

FOTOGRAFIA 19 – SONS QUE CONSTRANGEM E GERAM VIOLÊNCIA: PINTURA SOBRE TELA

POESIA SEMPRE IGUAIS
(Chiara)
Brancos, pardos, mulatos, negros, indígenas
E tudo mais
Por que o preconceito?
Podemos não ser iguais na aparência
Mas por dentro todos nós somos.
Porque criticar?
A palavra homofobia é tão forte e tão triste
Devemos ter amor ao próximo.
Ame acima de tudo.
Vamos ter um mundo de igualdade
E vamos abraçar o próximo,
Nos tornar irmãos.

FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

Na Fotografia 19, podemos ver um quadro da estudante Chiara que tratou sobre o preconceito de gênero e a importância do respeito. Ela pintou na tela um punho cerrado com as cores da bandeira LGBTQI+ e escreveu "Sempre Iguais", frase que também colocou em sua camiseta. Este também foi o título dado ao poema que declamou no dia da apresentação final do projeto. No poema, transcrito acima, ela trata das questões étnico-raciais e de gênero, indicando a urgência de um movimento alteritário de respeito ao outro.

Já na Fotografia 20 está o registro da maquete criada por Lara e Cristine, assim como o quadro pintado por elas sobre *Sons de Cuidado*. O irmão de Lara é cadeirante e estuda na mesma sala que ela, ambas produções evidenciam uma preocupação com o preconceito contra pessoas com deficiência, assim como o reconhecimento do trabalho daqueles que no espaço escolar zelam por eles.

FOTOGRAFIA 20 – SONS DE CUIDADO - LARA E CRISTINE

FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

A produção trouxe a temática do cuidado com as pessoas com deficiência e a importância da alteridade. Lara explicou que essa maquete foi elaborada mostrando a importância da inclusão e de permitir que todos tenham os mesmos direitos, inclusive o de brincar, que ela passou a compreender como formativo depois das aulas sobre Walter Benjamin (2009).

As crianças-estudantes várias vezes indicaram como a relação com o outro é conflituosa e como é necessário pensar sobre os impactos de uma ação sobre o o outro, como um simples conflito pode tornar-se um ato de violência, de agressão ou até mesmo de silenciamento. Em parte isso caracteriza-se pelo afastamento do movimento de alteridade, pois como evidencia Luiza, esses comportamentos muitas vezes têm sua manutenção na ausência de pensar e reconhecer “outro”.

> **Raquel:** E por que vocês acham que as pessoas são assim tão cruéis umas com as outras?
> **Luiza: Por que elas não sabem a dor que a pessoa passa,** elas não sabem, normalmente as pessoas não sabe o que a gente passa! E isso, querendo ou não, machuca, porque a pessoa não sabe como que a gente é em casa, não sabe o que a gente passa, não sabe a dor que a gente passa!
> **Raquel:** O que seria esse movimento de eu saber o que você sente, o que você passa?
> **Luiza:** Você ter mais ou menos uma noção do que a pessoa passa!
> **Raquel:** Tipo, me colocar no seu lugar?
> **Luiza:** Isso!
> **Raquel:** Conversar com você?
> **Luiza:** Sim, muitas das pessoas em vez de chegar, conversar e perguntar o que tá acontecendo, não! Ela parte pro lado violento: ela começa a praticar bullying, ela te zoa por que você usa óculos, porque você é um pouco mais morena, porque você é um pouco mais magra, porque você é um pouquinho mais gordinha e isso machuca, querendo ou não! Isso causa mais traumas ainda!
> **Julia:** É, muitas vezes as pessoas que praticam o bullying a insegurança tá nelas, não nos outros, por exemplo, vamos supor: eu tenho problemas em casa, eu tenho problemas com os meus pais. Eu vejo meus pais se batendo. Eu vejo meu pai batendo na minha mãe em casa, por exemplo, tá?! Não é

> sério! Um exemplo, tá! [Enfatizando que é apenas exemplo, não sua realidade]. E daí eu vou no meu coleguinha, eu vou descontar tudo que eu passo em casa, todos os meus traumas, tudo, minhas raivas, eu vou descontar nele, porque, eu mesma não sei administrar o peso que isso causa em mim! Por isso é sempre bom procurar um psicólogo para esses casos.

As evidências trazidas dialogam diretamente com Benjamin (2012) e suas constatações da pobreza de experiências, que são consequência de uma sociedade que se distancia do outro. Em contextos como estes, é necessário refletir sobre o que possibilita a sensibilidade ética, que nasce do reconhecimento do outro, de que este é portador da dignidade própria da pessoa humana e, também, que este outro nos constitui, de modo que a alteridade é um fundamento de toda eticidade. É a presença do outro que gera a necessidade de seu reconhecimento, impondo que se leve em conta a dignidade de que também os outros são portadores (Bakhtin, 2011; Brait, 2012b; Severino, 2019).

Assim sendo, a partir dos fatos ocorridos e sentidos por elas, quando perguntei às crianças-estudantes sobre o que gostariam de falar, muitas atestaram essa necessidade de inserção no espaço das escolas das questões de alteridade, como indicaram as estudantes acima e também Luize.

> **Luize:** Eu tentaria falar mais ou menos igual a isso: hoje em dia nas escolas eu acho que a gente **deveria retratar mais esse negócio sobre a educação e o respeito, e, tipo assim, e o cuidado também.** Hoje em dia as pessoas tendem muito a destratar os outros e desrespeitar os outros, a tratar os outros com tanta insignificância sabe, retratando os outros como, por exemplo, tipo associado de altos e baixos, por exemplo, é, eu vou puxar um assunto sobre racismo: muitas pessoas, é, ainda, em pleno século XXI, muitas pessoas em pleno século XXI, ainda tendem a ser racista, ainda tendem a julgar os outros pela própria cor de pele das pessoas, ainda tendem a julgar os outros pela condição financeira que eles têm e, isso, é tão, [Faz uma pausa buscando palavras], é tão, não sei como me expressar, é tão imaturo sabe, tão…
> **Eduarda:** Desumano talvez?
> **Luize:** É, tipo, sabe ao invés de todos viverem em completa harmonia, em completo bem, sabe, porque muitas pessoas que tendem a ser assim são igual a Maria falou: não tem essa aceitação dentro de si, não se aceitam e tentam, descontar essa raiva em outras pessoas, Então eu queria retratar esse, esse conhecimento, assim, sabe: todo mundo tem que se ajudar, todo mundo tem que se aceitar, todos tem que se entender. Cada um tem o seu valor, mas, não que você vai ser a melhor pessoa do mundo, porque, é claro, sempre vai ter alguém melhor que você em alguma coisa, mas isso não significa que a pessoa vai poder te humilhar e te julgar por ser melhor do que você, entendeu?!

Essas implicações concretas, do cotidiano, sobre o modo de pensar e fazer filosofia e os conflitos constituintes das relações humanas, possibilitam o movimento

de distanciamento crítico que auxilia no processo de reconhecimento da potência que o conhecimento filosófico pode adquirir no contexto da sala de aula, atrelando-o às discussões processualmente:

> **Raquel**: Você comentou que falou sobre bullying lá no quarto ano[77]. No quarto ano vocês não têm filosofia ainda, né?! É diferente pensar o bullying nas aulas de filosofia?
> **Luciano**: É, no quarto ano a gente não tinha aula de filosofia ainda**, eu sempre achava que o bullying era zoar alguém**, tipo só mexer, mas agora, é, **num termo mais filosófico, eu sei que**, que aquilo **se refere a você xingar alguém, mas tipo também afetar ele. É afetar o emocional.** Igual você querer se elevar, sendo que você podia contar com a ajuda daquelas pessoas pra se ajudar.
> **Mário**: Ao mesmo tempo você está se xingando, né?! Quando você pratica o bullying com o outro.
> **Raquel**: Uhum, e vocês acham que a filosofia faz perceber isso?
> [Ambos acenam com a cabeça afirmativamente]

Luciano indica que percebeu a diferença entre saber a definição de bullying e compreender suas implicações sobre a sociedade e o outro, num movimento de alteridade, após as reflexões sobre a banalidade do mal e como o holocausto judeu foi gestado a partir de um processo social de preconceito e perseguição ao outro, que foi possível nas aulas de Filosofia, em especial, quando tiveram contato com a Pirâmide do Ódio (Museu do Holocausto, 2023).

As considerações trazidas pelas crianças-estudantes acima demonstram em que medida o processo filosófico oportuniza perceber outros aspectos da alteridade e o modo como o outro pode ser "afetado". Mas essa compreensão, além de não ser a representação da totalidade, ou seja, não são todas as crianças-estudantes que percebem esse movimento, também não representa uma constante, pois as circunstâncias da convivência também tecem desafios como os observados em sala de aula durante a primeira atividade proposta em 2023, pela professora Olga.

A atividade realizada foi um Júri Simulado sobre o uso do ChatGPT cujo objetivo era analisar o problema na perspectiva da ética - condutas morais - a partir do imperativo categórico de Immanuel Kant. Após a simulação do júri, cada turma produziu conjuntamente um texto com a síntese das reflexões obtidas para fins de incorporação no texto final do marco regulatório[78].

---

[77] Luciano havia relatado que: "Quando eu era do quarto ano, cada uma das salas tinha que trazer um livro, né, pra deixa lá na sala para as pessoas ler. Daí já que às vezes rolavam algumas discussões, tipo: "Sua mãe é feia!", xingamentos, né?! Eu trouxe um livro que tratava sobre bullying, daí a professora achou legal a contribuição, daí ela falou sobre o bullying para mim, que a gente sempre tem que respeitar o outro".

[78] De cada turma de 8º e 9º ano, ao todo oito turmas, saíram indicações iniciais para a estrutura do Marco Regulatório a ser elaborado pelos estudantes do 2º ano do ensino médio, num projeto que participam no contraturno escolar. Após a elaboração, em abril de 2023, um grupo de estudantes

Após a realização do júri simulado, em uma das turmas houve um movimento de solicitação de anulação à professora, mas que isso não foi formalizado porque as estudantes desistiram, mas tanto a professora quanto eu tomamos ciência do ocorrido pelas conversas realizadas no período e pelas narrativas dos demais professores e professoras da turma. A maioria das argumentações passava pelo fato de que havia colegas, especialmente os que estavam no júri (Conselho de Sentença), que não sabiam direito do que se tratava o ChatGPT e não prestaram atenção nos argumentos apresentados pelos “advogados”, votando, na hora da decisão em favor da defesa ou da acusação, nos amigos.

> **Maitê:** Teve várias pessoas que depois [se] você perguntasse pra elas do que tava falando o debate não sabiam dizer e votaram na, no do amigo [referindo-se ao lado que estavam: defesa ou acusação].
> **Alice:** Só por interesse, para o outro se dá bem!
> **Beatriz:** Para continuar seu amigo!
> **Raquel:** Vocês acham que o júri ajudou nesse processo filosófico da turma ou não, ficou só no lado: "Vou para o lado do meu amigo e não pensei!"?
> **Eliza:** Depende!
> **Manu:** Acho que ajudou… a gente a esclarecer, mais os pensamentos e colocar em prática o negócio de Kant [referindo-se ao imperativo categórico].
> **Maitê:** Então, eu achei tipo que, mais ou menos, porque eles votaram e tals, só que, ah, eles não falaram tanta coisa, só falaram que sim e acabou, entendeu? Eles só ficaram lá pensando e tals, aí acabou o negócio eles falaram: "Tal lado ganhou!".
> **Eliza:** Você quase me matou de tanto que eu perguntava para eles!
> **Maitê:** Só porque sim!
> **Sol:** É, mais ou menos, para as pessoas que estavam se esforçando para entender a opinião certa, ajudou. Agora para eles que estavam ajudando o outro a se dar bem, daí não!

O conflito se instaurou com o posicionamento dos estudantes em algum dos "lados" e o desejo pela vitória, mas, mesmo com esses fatos que tomaram grandes proporções em apenas uma das turmas, ainda assim, todas as crianças-estudantes entrevistadas sobre levaram o aprendizado e aperfeiçoamento tanto sobre ética, a relação com o outro, quanto da compreensão conceitual do imperativo categórico de Immanuel Kant, como expôs Clara.

Do mesmo modo, as tensões surgidas na atividade fizeram as crianças-estudantes perceberem que as questões éticas envolvem o agir cotidiano e, como Sol expôs, para aqueles que estavam interessados em ouvir o outro, num movimento de alteridade, a proposta do júri ajudou na compreensão e troca

apresentou à coordenação do Colégio 2 uma proposta de Marco Regulatório, sendo que, das crianças-estudantes participantes da pesquisa apenas Aurora esteve presente.

dialógica, mas quem estava apenas "ajudando o outro a se dar bem", estes não participaram do processo filosófico, apenas apresentaram suas opiniões em prol dos amigos.

Essa estratégia metodológica usada pela professora Olga para promover a reflexão ética sobre o uso do ChatGPT teve resultados muito mais alargados, pois as crianças-estudantes perceberam que para além de um conceito kantiano e de uma teoria, a questão ética estava refletida no modo como lidam com a participação no júri, constatações que demonstram uma compreensão inicial de práxis, dessa relação teoria e prática.

A competição instaurou um conflito que por algumas semanas reverberou nas aulas, não apenas de ensino religioso/filosofia, mas que os acompanhou durante muitas manhãs na escola, de modo que as crianças-estudantes tiveram que aprender a rever aspectos e se repensarem no processo seu agir ético.

À vista disso, uma das crianças-estudantes que movimentou a turma para pedir a anulação do júri à professora, pois não concordou com o resultado, numa conversa comigo, quase dois meses após o júri, relatou o seguinte:

> **Clarice:** No meu ponto de vista foi uma experiência bacana, eu fiquei satisfeita com o trabalho que eu fiz. **Confesso que eu fiquei frustrada porque eu esperava ter ganhado** e eu acho que tava num momento um pouco aflito e conturbado, então eles falavam várias teorias e **todo mundo achava que tinha sido fraude**! Isso vai acontecer, é normal, mas, é **eu acredito que discordâncias elas estão presentes na sociedade**, sempre vai ocorrer, mas **isso requer uma evolução de cada um, porque eu sei que eu falei, eu me alterei um pouco** e eu acho que **conforme as aulas foram acontecendo nós vamos evoluindo nosso senso de ética e adquirindo mais conhecimento para que essas situações não se repitam e que nós sejamos sempre pessoas mais preparadas para esses momentos.**
> **Clarice:** Então, eu acredito que às vezes as nossas ações elas são um espelho do que está acontecendo ao nosso redor, **eu sinto que eu tava muito convicta do que eu tava pensando**, então quando alguns resultados, é, aconteciam ali que não eram, que não partiam do meu esperado, eu ficava um pouco chateada, assim, e talvez **não estava no momento perfeito de ética**, mas eu acho que isso aconteceu também com outras pessoas e com o júri também porque é uma posição que você tem que decidir algo que vai tomar partido para os dois lados, então, os dois lados vão ter uma relação completamente diferente e você tem que entender que você pode magoar alguém e é um processo muito complicado, porque a gente acaba julgando o júri, **mas eu acho que é difícil se colocar no lugar do outro**.

Trazer na íntegra a análise de Clarice sobre o fato tem como objetivo trazer à luz esse movimento que as crianças-estudantes fizeram sobre a relação

teoria-prática e agir-pensar, em especial aqui, com relação ao agir ético, pois especificamente nessa turma a situação ficou bem conturbada, mas, como Benjamin (2009, p. 113) alerta, do mesmo modo que os conflitos se instauram eles vão sendo resolvidos entre elas, promovendo o processo de aprendizagem, pois "as tensões do trabalho coletivo são os verdadeiros educadores".

Sua fala destaca uma série de elementos que já haviam aparecido nas entrevistas de 2022, mas a compreensão ética corrobora para o avanço do agir das crianças-estudantes, como quando indica que as discordâncias "estão presentes na sociedade, sempre vai ocorrer" e que requerem um processo de "evolução de cada um", no sentido de um processo que permite não repetir os mesmos atos em situações similares.

A autoavaliação de Clarice surpreende positivamente, indicando um processo de reflexão ética que demonstra o fato do ser humano nunca estar acabado nem pronto, mas ir se transformando e reconstruindo como ser "especificamente humano", como ser "cultural". Mas é importante ressaltar que esse aprimoramento não acontece de forma linear e contínua, "essas mudanças transformativas, decorrentes de nossa prática, podem até ser regressivas, nem sempre sinalizando para um eventual direção de aprimoramento de nosso modo de ser" (Severino, 2005, p. 145).

Por isso o movimento feito por Clarice é tão potente: "vamos sendo aquilo que nós vamos nos fazendo e esse fazer-se, este constituir-se só se dá mediante a ação, e não pelos nossos desejos, pelos nossos pensamentos e teorias" (Severino, 2005, p. 145), de modo que podemos falar de evolução para os outros seres vivos. Entretanto, quando se trata do ser humano é preciso considerar a história, percebendo que são mudanças contingentes e que dependem do direcionamento que cada ser dará, "qualquer fim, qualquer perspectiva de finalidade, não se encontra escrito *a priori* em nosso ser, mas é um fim histórico projetado por nós e de cujo atingimento não temos nenhuma garantia. Alcançá-lo vai depender de nosso agir histórico" (Severino, 2005, p. 145), tal e qual indicam Clarice e Sol.

Outra estratégia metodológica utilizada pela mesma professora com as turmas foi uma assembleia sobre a instituição de uma maioridade penal, numa sociedade fictícia. Esta atividade, realizada três meses depois, serviu de elemento comparativo para as estudantes avaliarem seu agir ético:

> **Manu:** Porque eu acho que uma mudança que teve, é que ali não tinha times, defesa e ataque. No debate [júri simulado] tinha defesa, a defesa tentava vencer o ataque, o ataque vencer a defesa.
> **Maitê:** Porque o debate tinha que escolher o lado antes, para depois estudar e tudo.
> **Manu:** Só que daí, tipo, nessa assembleia não. Daí você colocava sua opinião e só sua, não era de uma equipe inteira.
> **Alice: É, não ia ter ganhador e perdedor!**
> **Beatriz:** Na assembleia a gente, eles não, naquela que a gente teve, a gente não tinha que querer, praticamente mudar a cabeça de alguém que tinha lá. Daí tipo, você raciocinava do jeito que você pensava e se dividia, mas no **júri simulado, você tinha que tentar convencer o outro pra votar em você,** entendeu?!
> **Ana Clara:** Eu também acho que foi no **júri simulado uma total intolerância** assim, que como dizem: a gente tem que tolerar o que é tolerante! Temos que tolerar aquilo que nós podemos tolerar e que é aceito por tolerar, eu acho que a gente não tá conseguindo tolerar as ideias dos outros, não tá conseguindo respeitar tipo, muito mente fechada, não tá querendo aceitar os outros falarem e nem queriam tentar entender o que eles estavam falando, né?!

O destaque delas apareceu nos demais grupos: o modo como a competitividade e o desejo pela vitória interferiu no processo do agir ético. As crianças-estudantes sentiram isso no processo, gostaram da estratégia do júri simulado, mas não do modo como alguns colegas conduziram sua participação e dos desdobramentos pós-júri devido às discordâncias quanto ao resultado final.

Neste plano, a filosofia deve ter a finalidade prática de intencionalizar as ações e ressignificar a experiência existencial, pois as crianças-estudantes são capazes de pensar e também de compreender o pensamento, e o papel docente é estimular a dimensão reflexiva do pensamento, "pois o que se tem em mente é justamente ajudar a criança a se apropriar de conceitos e valores, a praticar seu pensamento, no sentido mesmo de exercer sua subjetividade lógica, ética e estética. E isso é essencialmente formativo" (Severino, 2002, p. 189).

Mais do que desenvolver a habilidade de argumentar ou aprender técnicas de oratória, as crianças-estudantes devem compreender o sentido da sua intervenção, do desenvolvimento de uma práxis. O que fica evidente nas falas de Larissa e Sol quando indicam que repensaram as suas posições em relação ao assunto,

> **Larissa:** Eu vi os dois lados, porque antes eu só conseguia ver um, né?! Antes de ir para o júri eu conseguia ver um só e lá pude ver os dois, né?! Tem várias pessoas que eram muito inteligentes dentro dos dois lados. Eu achei que foi muito legal.
> **Raquel:** Você conseguiu se perceber no lugar do outro, assim, também?
> **Larissa:** Aham.
> **Raquel:** E você Alice?

> **Sol:** Ah, eu era do ataque, daí os argumentos da defesa foram, é, mudaram. Eu fiquei pensando assim, se tava do lado certo, assim, umas vezes, porque... [Interrompida pela colega]
> **Maitê:** Ah, eu discordo da Sol, porque eu achei que os argumentos, ao invés de continuar, eles sempre falavam sobre a mesma coisa e eles voltavam no mesmo assunto que não tinha nada a ver com a discussão e falavam coisas que eu não concordei.

Não que todos devam rever as suas posições, mas, na medida em que compreendem o sentido do debate e ouvem os outros, podem perceber que há mais aspectos que são importantes de serem considerados para uma tomada de decisão ou adesão argumentativa, ou seja, podem refletir revendo seus pensamentos e argumentos, num exercício de reflexão filosófica (Chaui, 2000, p. 20).

Essa atividade instaurou um processo de percepção acerca da estreita relação entre o pensar e o agir de modo que, no processo de reflexão filosófica e de relação com o outro, perceberam as tensões e conflitos surgirem, assim como as mudanças no comportamento das/dos colegas mas, como coloca Larissa, há uma certa "hipocrisia", no sentido de percepção do agir em sociedade, em especial quanto ao agir ético, pois o debate do Júri evidenciou essas tensões existentes no espaço da sala de aula cotidianamente, foi a isso que Larissa chamou "hipocrisia".

> **Larissa**: Eu também acho que foi no júri simulado uma total intolerância assim, que como dizem: a gente tem que tolerar o que é tolerante! Temos que tolerar aquilo que nós podemos tolerar e que é aceito por tolerar, eu acho que a gente não tá conseguindo tolerar as ideias dos outros, não tá conseguindo respeitar, tipo muito mente fechada, não tá querendo aceitar os outros falarem e nem queriam tentar entender o que eles estavam falando, né?!

A precisão com que Larissa expõe os fatos ocorridos no processo demonstra uma reflexão filosófica vinculada a percepção da práxis significativa, de modo que sua crítica é em relação às contradições entre o que falam seus colegas e como lidam na prática com o júri,

> **Larissa**: Só que eu acho que ali não teve muita evolução ética não, porque por mais que a gente tivesse debatendo um tema que é ético, para ver se é ético ou não, a gente não estava sendo éticas, né?! Tipo: as pessoas estavam sendo muito agressivas, era engraçado, acho que é hipocrisia que chama, que estavam debatendo sobre ética, mas não estavam sendo éticas!
> **Maitê**: É, mas eu achei que como passou um bom tempo do debate, acho que, mesmo que seja pouco tempo, comparado assim, mas eu acho que a gente mudou, porque nesse debate aí dessa assembleia, a profe perguntava…daí tinha os dois lados. Aí mesmo que você discordasse e falasse: "Ah, eu não concordo!", mas não foi aquela briga, né?!
> **Larissa**: É. [As outras colegas também concordam]
> **Maitê**: Que lá no debate, tava todo mundo nervoso.

> **Clara:** Porque eu acho que uma mudança que teve é que ali não tinha times, defesa e ataque. No debate tinha defesa, a defesa tentava vencer o ataque, o ataque vencer a defesa.
> **Maitê:** É, mas eu achei que como passou um bom tempo do debate, acho que, mesmo que seja pouco tempo, comparado assim, mas eu acho que a gente mudou.

Na sequência da conversa, Maitê indica que percebeu um certo "amadurecimento" nos colegas e em si mesma, pelo fato de que mesmo discutindo e se contrapondo em dois grupos, no momento da assembleia todos foram mais respeitosos com os colegas, mas que talvez isso tenha a ver com o fato de que não estavam divididos em grupos para disputar quem seria o vencedor.

A análise de Maitê retoma a compreensão das mudanças contingentes e sua estreita relação com o agir histórico, de modo que "mesmo que seja pouco tempo", eles perceberam como o ocorrido impactou nos seus comportamentos na turma e na relação entre pares. Aqui está um importante elemento para uma educação filosófica: possibilitar aos estudantes a construção de compreensões coletivas, entre eles, sobre um assunto, problema ou conceito, de modo que percebam seu agir na relação com a alteridade.

Numa conversa com outro grupo, que estava ponderando sobre como a estratégia do júri simulado e da elaboração dos vídeos de propaganda foram interessantes para tornar o processo de aprendizagem e troca de conhecimento mais efetiva, evidenciaram como esse processo competitivo dissimula as relações e interfere nas possibilidades de diálogo entre pares,

> **Raquel:** Vocês conseguem ver se entenderam aquilo que está sendo discutido. E, você falou do júri né?! No júri teve bastante essa disputa, mas foi sempre ética essa disputa? Porque eu lembro que em alguns grupos, o pessoal falava "Ah, ganhou tal argumento, mas porque eram amigos deles, não porque o argumento era bom!"
> **Mirella:** Eu acho que não!
> **Maria**: Não, na nossa turma.
> **Pérola: Todo mundo é meu amigo, mas nessas horas não, todo mundo virou inimigo, ninguém se gosta!**

Esses conflitos e discussões que se instauram evidenciam as tensões da relação com o outro e também o modo como as questões do cotidiano reverberam no espaço da sala de aula e sobre o agir ético delas. Assim, torna-se importante reconhecer seus impactos e refletir sobre a estreita relação que estabelecem com o processo filosófico em sala de aula e as possibilidades de potencializá-lo.

4.3 PENSAMENTO FILOSÓFICO DAS CRIANÇAS-ESTUDANTES: COTIDIANO E CONTEXTO

> **Raquel**: Vocês acham que todo esse processo da filosofia tem relação com o cotidiano?
> **Mavi**: Ele tem que ser, né? Não é todo mundo que relaciona, às vezes…
> **Luna**: A gente não interpreta que é, tipo, que a gente tá filosofando, mas, tipo, tá, sabe?
> **Bella**: Tá, é uma coisa que a gente já faz.
> **Mavi**: O Hugo falou isso na aula passada, que a gente tenta ou faz ações sem nem perceber que está usando o método kantiano, por exemplo, e depois quando a gente para pra pensar naquilo a gente se liga.
> **Bella**: A gente aprende a usar pros problemas do nosso cotidiano mesmo, então a gente não fica lá pensando: "Ah, esse aqui é do método kantiano, daí, **é uma coisa já natural assim, depois que a gente aprende, vai usando no dia a dia**.
> **Mavi**: É, no dia a dia!

Como Bella e Mavi exemplificam em suas reflexões sobre ética, a presença da filosofia no cotidiano não ocorre pela aplicação de uma fórmula ou pela imposição de conceitos estabelecidos. Em vez disso, ela se torna "algo já natural" ao longo do processo formativo, mostrando como o aprendizado se instaura e "precisa ser" vinculado ao cotidiano, mesmo para aqueles que não desejam fazê-lo deliberadamente.

Nas conversas com as crianças-estudantes, percebia-se a cada momento como elas se apropriaram do filosofar e da filosofia, incluindo seus conceitos e reflexões historicamente produzidos. Assim, evidenciava-se a estreita relação da filosofia com o cotidiano, mostrando que essa relação não ocorre de maneira formatada e planejada apenas no plano das ideias, mas se manifesta no agir cotidiano, onde vão identificando essa conexão. A fala de Hugo citada por Mavi, refere-se a uma conversa que tivemos sobre o processo filosófico do primeiro trimestre letivo, na qual indicam que a teoria de Immanuel Kant foi a mais marcante para elas, pergunto a elas se usam os conhecimentos adquiridos no dia a dia:

> **Hugo**: Involuntariamente! Porque tipo assim, é, eu faço alguma coisa que tem a ver com Kant, eu não penso: "Ah eu fiz tal coisa, pô, Kant falou que eu tô na menoridade!", não! **Eu acho que é involuntário**, tipo assim, você faz aquilo, depois você vem para aula de Ensino Religioso e pensa: **"Pô, eu fiz aquilo, agora que eu entendi!"**.
> **Mavi**: **Aquilo já está introduzido no dia a dia, mas você só vê quando para pra refletir**.
> **Hugo**: O Franz Kafka e o *Fahrenheit* trazem esses conceitos do Kant, da menoridade, do esclarecimento, que **são coisas que valem para hoje em dia também**, principalmente!
> **Rafael**: O Kant eu uso menos, mas é que eu sempre tenho que ficar no pé do Denis [...] daí eu, sempre que vou discutir com ele ou dar

> um conselho, geralmente me vem, principalmente, o imperativo categórico, mas o Kant também vem.
> **Raquel**: E você, Ian, usa Kant no dia a dia?
> **Ian**: Sem pensar! Eu não consigo refletir na hora...
> **Hugo**: Involuntariamente!
> **Ian**: ...no momento que eu parei e falei: "Eu usei Kant!". **Eu acho que nas ações do dia a dia, de vez em quando, eu sou obrigado a usar**, mas não é algo que eu vou fazer toda hora.

O movimento de desvendar a relação do conhecimento filosófico com o dia a dia é processual e ocorre sem um planejamento ou intencionalidade direta por parte das crianças-estudantes, de modo que elas mesmas demonstram surpreender-se com esse processo, que é, de certo modo, "involuntário". No entanto, é importante ressaltar que esse fenômeno ocorre devido à intencionalidade do planejamento pedagógico dos docentes.

De qualquer modo, no momento em que perceberam que "aquilo já está introduzido no dia a dia" reconhecem que não é apenas a atividade cognoscitiva que as faz agir, mas que elas agem conhecendo e também se conhecem agindo, ou seja, o princípio de compreensão da práxis proporcionado por uma educação filosófica (Vázquez, 2011, p. 226).

Como indica Rafael, por vezes a filosofia pode se tornar respaldo argumentativo para "dar conselhos", num processo de troca de experiências e reflexões que ancora-se no conhecimento filosófico acessado no espaço escolar, para pensar e planejar o que fazer em determinada situação; isso demonstra também a abertura delas para tal, como reforçam Alice e Maitê ao indicarem que reviram suas ações cotidianas depois das reflexões promovidas em sala de aula:

> **Alice**: Ah, [revi as ações] com os amigos e com meus irmãos assim, porque eles, né, estavam fazendo as coisas, assim, tava me irritando, mas aí eu falei [...] **dá pra pensar nas nossas atitudes também**, que a gente já fez e que eles fizeram, daí como é mais prático assim, dá para pensar o cotidiano.
> **Maitê**: É, algumas vezes alguém me chama para fazer alguma coisa e **eu percebi que depois das aulas, do júri, eu parava mais para pensar no que eu ia fazer antes de fazer** alguma coisa, porque **antes eu ia lá fazia e esperava a consequência**, agora eu vejo, penso que isso não é certo e, **antes eu tinha um senso crítico, mas agora eu tenho mais**!
> **Raquel**: Vocês acham que as aulas de filosofia auxiliam nesse desenvolvimento?
> **Maitê** e **Alice**: Sim!

As estudantes afirmam que as aulas de filosofia auxiliam no desenvolvimento do senso crítico que foi um conteúdo trabalhado no primeiro e no segundo trimestre, de modo que pararam para analisar seus atos e pensarem sobre, em especial Maitê

que indica que esperava as consequências das suas ações irrefletidas, mas que no processo percebeu a importância de refletir antes de agir.

Em outra conversa surge uma análise profícua de Hugo, que expõe como as aprendizagens vão constituindo-os a tal ponto que de repente percebem como esse conhecimento filosófico já faz parte, junto com aquilo que aprenderam com seus pais,

> **Hugo:** Eu acho que é uma coisa que a gente pensa, só que, por exemplo, na hora de tomar a decisão, **na hora, você não pensa**: "Não vou fazer isso porque não é ético! Vou fazer isso porque é ético!". Depois, tipo, **é uma coisa que já tá meio que implantada na nossa cabeça que "isso é ético"**, "isso não é ético", nossos pais ensinaram a gente também que isso é bom, isso é ruim. E aí a **professora batendo nessa tecla também**, por exemplo, na hora de ter [tomar] uma decisão, **você não pensa especificamente no Kant, mas você pensa nos ensinamentos que você teve** e toma uma decisão. E aí depois que você pensa: "Nossa, eu usei Kant!".

Nas conversas quase no final do processo de acompanhamento das crianças-estudantes do Colégio 2, logo após as férias de julho de 2023, em meio a leitura do conto *O Bombeiro* (Bradbury, 2020), elas estavam achando fascinante as discussões interligando o imperativo categórico e a teoria da menoridade à narrativa do conto, assim como foi com *A Metamorfose*, de Kafka (2004). Conversando com três estudantes, avaliando o processo filosófico do semestre anterior, elas fazem relação com a disciplina no 7º ano e indicam que,

> **Mirella:** É eu acho que esse ano a gente tá focando mais no pensar, geralmente era mais conteúdo que a gente entendia e agora a gente reflete.
> **Pérola:** E também **relacionar o que a gente aprende na filosofia com a nossa vida real e colocar em prática**, por exemplo, a profe… vou falar que caiu esses tempos, tipo a maioridade e a minoridade, a gente se alienar. Esse *Fahrenheit 451*, é muito legal, pois **a gente consegue perceber como a mídia e o governo eles nos alienam e fazem a gente pensar o que eles quiserem, mesmo sem a gente perceber**. Eu acho muito importante isso de entender esses conceitos, porque [ajuda] **entender a situação que a gente tá vivendo e a gente acaba não caindo nessas**. A gente precisa entender o que tá acontecendo por fora, porque, eu acho que mais pro futuro isso cada vez vai acontecer mais, então a gente precisa entender exatamente o que realmente eles fazem, para gente entender o que tá acontecendo com a gente mesmo!
> **Raquel:** Vocês acham que trabalhar com conceito filosófico ajuda a entender o cotidiano?
> **Juntas:** Aham!
> **Pérola: Ajuda a perceber as coisas que a gente nem sabia que acontecia**!

Pérola e Mirella expõem como o processo em sala de aula mostrou aspectos do cotidiano que estavam naturalizados, que elas não problematizavam antes do

processo desenvolvido pela professora com a utilização de uma obra literária vinculada à ética kantiana. Mas também sinalizam que isso pode ou não fazer sentido de acordo com o momento vivido, em especial o contexto histórico:

> **Maria**: Se a gente tivesse lido o *Fahrenheit 451* há uns anos atrás eu não entenderia!
> **Pérola**: É, não perceberia!
> **Maria**: Pra gente ia ser só uma história de ficção que o cara tira os livros e "uau"!
> **Pérola**: É, e **a gente não ia conseguir relacionar, porque isso na verdade é uma metáfora**, então eu acho que a **filosofia ajuda muito a gente a entender as metáforas e relacionar isso com o nosso cotidiano**. Porque não é só uma historinha, não! Tem coisa por trás, e essa coisa por trás que a gente tem que entender para nossa vida.
> **Mirella**: Um conceito que eu acho que foi o que mais entendi foi o imperativo categórico, eu gostei bastante!
> **Maria**: [Fala sussurrando e rindo] Eu não entendi nada!
> **Mirella**: Foi um conceito que eu comecei a perceber na minha vida! Então, eu acho que, como as meninas falaram, **é bem importante entender vários conceitos para conseguir entender bastante o cotidiano** e entender o que tá acontecendo também!
> **Raquel**: E você vê uma relação direta desses conceitos, eles afetam a tua percepção de mundo, o dia a dia?
> **Mirella**: Bastante!
> **Pérola**: Para mim é com a maioridade, menoridade e alienação, esses são os que mais pegou na minha realidade.
> **Maria**: Aham, comigo também!
> **Pérola**: Para ver o que a mídia faz com a gente, tipo você tá lá no *Instagram*, no *Tik Tok*, o que aquilo tá fazendo com a sua cabeça!?
> **Maria**: Eu não tenho nenhum dos dois, mas foi o que eu mais gostei também!
> **Pérola**: Não importa, qualquer rede social!

Além da correlação e leitura do cotidiano, elas evidenciam que a prática filosófica vinculada à literatura auxilia na compreensão das metáforas e, consequentemente, dos aspectos que impactam suas vidas e estão contidos alegoricamente nelas. Pérola havia relatado, em outra ocasião, como gosta de acessar as redes sociais, o que permitiu perceber até que ponto as discussões suscitadas pela interseção entre literatura e filosofia a mobilizaram a refletir sobre o impacto dessas redes em sua vida, assim como a estreita relação com as condições de menoridade e alienação.

Eduardo resume essa relação que as crianças-estudantes também estabelecem na intersecção entre cotidiano, conhecimento filosófico e literatura numa das conversas que tivemos no momento em que eles estavam lendo o conto *O Bombeiro* (Bradbury, 2020) e haviam acabado de compreender a manipulação governamental por trás da destruição dos livros,

> **José: A Filosofia para mim não é você só ler o texto** e olhar a parte superior do texto, não vê só o que tá na folha, **é você pensar criticamente, entender a situação toda por trás desse texto**, não só pensar, nessa cena aqui, tem que pensar no mundo em que está vivendo, na falta de conhecimento que está afetando o mundo, esconder do povo, entendeu? É isso que eu acho que é!
> **Raquel:** E você faz relação, por exemplo, desses textos com o seu dia a dia?
> **José:** Eu acho que quem estuda bastante, quem muitas vezes é cotado como *nerd*, quem lê, muitas vezes alguém chama de estranho, sempre tem alguém que chama, que fala alguma coisa de você se tiver lendo e **tá caminhando realmente a essa situação, porque a cada vez o conhecimento tá sendo mais relegado na sociedade**.

Sua fala expressa a complexidade da relação que as crianças vão estabelecendo com a filosofia, percebendo, a partir das práticas filosóficas desenvolvidas, que esse método pode ser aplicado para qualquer leitura, seja do texto, seja do mundo, pois apreendem o movimento de "pensar criticamente" e as camadas dessa "leitura", em especial em relação ao cotidiano, pois percebem nesse movimento como o conhecimento vai sendo "relegado na sociedade" numa ação intencional que hoje já penaliza, taxando de *nerd*[79] aqueles que não se rendem a aceitação passiva do processo de alienação, buscando conhecimento por meio da leitura e reflexão.

[79] A análise realizada parte da observação participante realizada na turma do José, em 2023, que permitiu compreender em que acepção ele usou o termo, referindo-se a si mesmo como *nerd*, pois gosta de ler, de tecnologia e de pesquisar, mas reforço que uma análise mais detalhada do uso do termo na atualidade permite compreender a complexidade conceitual deste termo (Weschenfelder; Filho, 2023).

5 FRAGMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COM BASE NA FILOSOFIA *DAS* CRIANÇAS

Raquel: Se vocês tivessem que definir filosofia, explicar para alguém o que é filosofia, como vocês explicariam?
Emilly: Eu acho que eu ia, eu acho que não conseguiria eu ia ficar confusa, eu não conseguiria, mas eu acho realmente que a filosofia é um estilo, não estilo, uma visão nova de mundo, mesmo já tendo muito no nosso dia a dia, uma visão nova de mundo, uma…eu acho que eu não sei explicar, mas é uma nova visão de mundo.
Clarice: A filosofia é tudo que,... é curiosidade, é perguntas, é se questionar sobre quem nós somos na sociedade e o que a sociedade é perante a mim. Então é entender que como sendo uma cabeça eu posso incentivar mil cabeças a pensarem!
Clarice: É o espírito do nosso cérebro que faz com que nós realmente, sejamos humanos, é se colocar no lugar do outro, é pensar que, não só se colocar no lugar do outro, mas também se questionar algo que você não acha certo. A filosofia ela é relacionada com a poesia, ela é relacionada com o português, por que todas as palavras lindas que a gente vê foram coisas que saíram da nossa cabeça sendo estimulados por um pensamento que nasceu lá na antiguidade. Então a filosofia é o espírito da pessoa…

Larissa: Bom, eu acho que a filosofia usa muita metáfora também, que a gente pode fazer mais ligação, tem uma frase você pode ver o que tem por trás dessa frase, você pode imaginar, então acho que você tem um grande coletivo, pode ter uma expressão de liberdade, de perguntar, falar, questionar e a gente consegue se expressar também.

Luize: Eu acho que Filosofia é um ato de pensar sobre algo, refletir sobre aquilo, escrever sobre aquilo, escrever sobre o que você entendeu, desenhar também ou até mesmo dançar, tem as pessoas que dançam. Refletir filosofia para mim é isso, sabe?!

Mário: Eu acho que é o sentido de pensar o mundo de uma forma mais [faz uma breve pausa]... importante e não, digamos, melhor, mas mais profundo, sabe?! Pensar uma palavra e transformar essa palavra em algo importante, sabe?!
Raquel: Vocês concordam?
Luciano: Sim, mas filosofia seria mais um modo de pensar, de cada um. Por exemplo, um filósofo é uma pessoa expondo a sua visão da sociedade e, é! [Concordando com a fala do Mário]
Luigi: E filosofia também, na minha opinião, como modo de pensar, é, como um modo de saber como as coisas funcionam, né?! Ah, tem, por exemplo, as estrelas no céu, filosofa sobre elas, cria alguma coisa, tipo…
Mário [Interrompendo o colega]: Se existem deuses, tipo, se existe algo além do nosso universo…
Luigi: Criar uma filosofia disso, né?! Então, filosofia para mim não é só um modo de pensar, é também, pode ser outras coisas, como descrever o surgimento de algo.

Raquel: Nesse sentido, vocês acham então que a filosofia pode ser definida como pensar, como uma opinião, como o que mais?

> **Cecília**: É, eu acho que a pessoa… eu acho que a pessoa tem que estudar bem…
> **Emanuella**: É que não é só, não é só o filósofo que tem que pensar no que vai dizer, e sim a pessoa que tá lendo, o leitor tem que pensar nas opiniões dele. Aiii! Eu não sei muito bem explicar! [Com uma entonação angustiada, buscando palavras] Mas o leitor não pode, meio que, criar uma bolha entre ele e não…e, meio que… ai, eu não sei! [Angustiada buscando palavras]
> **Raquel:** Fica tranquila, estamos compreendendo, seria como se o leitor conversasse com o filósofo lendo, mesmo se não concorde?
> **Emanuella**: Isso! E meio que acabar querendo criticar a outra pessoa por não ter o mesmo entendimento que o autor…

Quando falamos de elementos estamos buscando *nas* e *com* as crianças-estudantes compreender o que caracteriza uma educação filosófica a partir da filosofia *das* crianças que, como evidenciado por elas mesmas, tem um modo próprio de fazer filosofia e também uma forma distinta de conduzir as reflexões. Esses primeiros elementos apresentados neste capítulo são fragmentos de suas reflexões e definições que nos expõem a complexidade da relação que estabelecem com a filosofia, roubando nossas convicções (Benjamin, 2012b, p. 62).

A opção pela exposição sequencial é para dar centralidade às suas definições, que exprimem a busca pela compreensão da filosofia tateando a partir das experiências filosóficas em sala de aula, ao seu modo, as crianças-estudantes apresentaram elementos que consideramos caracterizar uma educação filosófica que, mesmo forasteira, contribui com a formação e com o processo de reflexão filosófica no ensino fundamental.

Suas definições vão desde a teoria do conhecimento, como pensar, refletir, perguntar, questionar, até compreensões mais complexas que expressam o reconhecimento da dialogicidade, da alteridade, dos aspectos criativos e éticos vinculados ao cotidiano, como, por exemplo ao exporem que com a filosofia se pensa "o mundo de uma forma mais profunda", mas também se age, pois "sendo uma cabeça eu posso incentivar mil cabeças a pensarem!". Assim demonstram como acessaram e internalizaram elementos para compreensão da filosofia enquanto *práxis* e não apenas num plano idealista e descolado da vida e do cotidiano, aproximando-os da possibilidade de agência sobre o mundo (Vázquez, 2011).

Além do pensar, a filosofia também está vinculada ao ato criador, ao projetar algo você "cria alguma coisa", "cria uma filosofia disso". Em especial, destaco a fala de Luize, que expressa a multiplicidade de formas de expressão do pensamento filosófico: a dança, o desenho, compreensão possível pelo processo ocorrido no

Colégio 1, onde seus colegas puderam escolher o modo como apresentariam suas reflexões acerca dos distintos sons da escola.

Nesse sentido, é importante compreender que as escolhas dos/as docentes quanto às práticas pedagógicas e as metodologias influenciam diretamente no envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. Ao proporcionar um ambiente colaborativo o processo torna-se mais profícuo, as crianças-estudantes percebem a mobilização docente em prol da apreensão e criação do conhecimento, reconhecendo a sala de aula como espaço de ensino e aprendizagem, assim como de produção filosófica.

Outro aspecto que chama atenção nas definições apresentadas por elas é a compreensão das crianças-estudantes sobre a relação dialógica que deve ser estabelecida com o texto filosófico: "Não é só o filósofo que tem que pensar no que vai dizer, e sim a pessoa que tá lendo, o leitor tem que pensar nas opiniões dele". Apesar da dificuldade que Emanuella sentiu para transpor em palavras, ela expressa a relação dialógica que precisa ser estabelecida no contato com o texto, seja ele filosófico ou não (Bakhtin, 2011). Clarice também contribui para essa reflexão ao expor que "Não é só se colocar no lugar do outro, mas também se questionar [sobre] algo que você não acha certo". Ambas reforçam que os pensamentos dos filósofos não devem e não estão aí para serem meramente repetidos, mas que precisam ser lidos, refletidos e reapropriados de forma inventiva e em consonância com as questões que permeiam a cultura e a existência das pessoas.

Qualquer reflexão sobre os problemas da atualidade permanece impotente se não leva em consideração as reflexões já produzidas em outros tempos; o texto filosófico, assim como a história da filosofia, podem intimidar a reflexão, todavia, ao propor o diálogo com o filósofo, não se tolhe a capacidade de pensar criativamente daquele que se achega à filosofia, por isso priorizar as discussões a partir do cotidiano e do contexto em que estão inseridas as crianças-estudantes, assim como aproximá-las da história e dos textos filosóficos possibilita uma outra relação delas com a filosofia: uma relação dialógica, em que o texto e o pensador "dão a ver" outras "camadas" de compreensão do problema que envolve o seu cotidiano como, por exemplo, Luciano evidenciou ao falar sobre a compreensão do bullying antes e depois das aulas de filosofia ou as demais crianças-estudantes quando falaram da questão do agir ético ou do brincar.

Como a filosofia é forasteira no currículo de ambos os colégios, a compreensão do papel dela pelas crianças-estudantes foi sendo construída no processo, quando discutiam conceitos e problemas, acessavam textos filosóficos, de modo que, processualmente foram se aproximando dela, incorporando-a ao seu cotidiano e isso transparecia em suas falas e argumentações. Aos poucos a compreensão da filosofia e sua conceituação foi se refinando no processo entre pares:

> **Pérola:** Só o fato da gente pensar em alguma coisa a gente tá filosofando!
> **Luna: Não, não necessariamente pensar é filosofar, porque pensar a gente pensa o tempo inteiro**…
> **Maria:** Como o ver e o olhar!
> **Luna:** É, a gente pode ver isso muito como o ver e o olhar! Que a gente entendeu aqui na escola, por exemplo, eu tô olhando aqui o papel, mas eu não tô prestando atenção no que tá escrito, que é o olhar.
> **Maria:** É!!

Foi preponderante a definição inicial da filosofia como pensar, em todas as entrevistas ela apareceu tanto como modo de pensar, quanto como expressão do pensamento. O desenvolvimento da pesquisa tornou possível problematizar, processualmente, essa questão e perceber com as crianças-estudantes como vão construindo essa compreensão, trazendo outros elementos que identificam como necessário para que um pensamento "se torne" filosofia, isso dado pelo contato com o pensamento filosófico e com os filósofos.

Luna, a partir da distinção entre o "ver" e o "olhar", conteúdo que relataram ter trabalhado nas aulas de Arte, evidencia que também há uma diferença entre "pensar" e "pensar filosoficamente", apesar de caracterizar ou elencar os elementos que marcam essa diferença. Entretanto, sua consideração já denota como o processo de contato com a filosofia amplia o horizonte de compreensão do saber filosófico e sua especificidade em relação à vida e ao conhecimento, "filosofar é uma maneira específica de pensar a realidade, de articular ideias relativas à realidade, a partir de certas questões que a realidade sugere ou coloca para os seres humanos. Mas não é a única forma de pensar" (Kohan; Olarieta, 2012, p. 213).

A definição apresentada por Jhonathan também demonstra a compreensão da complexidade da construção do pensamento filosófico de modo que em sua explicação nomeia como "conjunto de saberes [...] ideias", o que reforça a polifonia constituinte da filosofia:

> Filosofia é basicamente um conjunto de saberes, um conjunto de ideias, na minha opinião, um conjunto de ideias que o homem acaba

> tendo um pensamento e a ideia central disso, **é você pensar e depois ter essa responsabilidade de saber como funciona** (Jhonathan).

Essa compreensão da criação que ele nos apresenta no processo de constituição do saber filosófico muitas vezes escapa ao entendimento, principalmente quando se busca instituir uma, e apenas uma, "verdade absoluta". Nesse sentido que Matos (1997, p. 10) se debruça sobre a organização de uma obra que apresenta a filosofia como uma "pedagogia da razão", criticando o projeto moderno da filosofia e, para além da crença numa racionalidade homogênea e pacificada, enfatiza a polifonia da razão que possibilita ver "o diálogo que lhe é interno e a heterogeneidade do que parece o uno, identitário, coerente e sem tensões: a Razão".

Por isso, para Benjamin (1984, p. 55), esse processo não deve pressupor a busca de uma verdade “unitária e indivisível por natureza”, mas compreender que a filosofia possibilita a aparição da verdade compreendida como uma das peças de um grande mosaico da "verdade", apresentando apenas uma imagem possível dela.

Foi no processo de ensino e aprendizagem, tendo contato com o conhecimento filosófico, que as crianças-estudantes nos apresentaram os fragmentos que trazemos na sequência, compreensões que só foram possíveis pelas práticas pedagógicas propostas pelos docentes e também pela sua continuidade, como denotam as estudantes do Colégio 2,

> **Pérola:** [Esse ano - 2023] Foi mais filosófico porque, assim, nos outros anos a gente tava meio que, no sexto e sétimo ano a gente estava meio aqui fazendo a transição do Ensino Religioso mesmo para a filosofia, apesar, que a gente continuava falando das coisas de Ensino Religioso, mas apesar disso, os professores estavam meio que introduzindo a Filosofia, por exemplo, com Mitos. E aí, **esse ano que começou mesmo a ser só filosofia e aí a profe usou umas estratégias diferentes para a gente entender, ela fala bastante de autores,** por exemplo, o Kant, uma coisa também, que eu acho muito legal, a profe, ela, como é que eu posso explicar?! Ela [faz uma pausa buscando palavras] compara! Essa é a palavra! **Ela compara dois conceitos para a gente ver a diferença entre eles,** por exemplo, maioridade e menoridade, e ela fica comparando os conceitos que eu acho que fica bem mais fácil de entender. E aí, ela, com **esses conceitos, ela relaciona com os autores** que a gente aprendeu e aí fica mais fácil de entender.
> **Mirella:** É eu também acho isso! **Tem que pensar para conseguir compreender tudo que a profe passa**, porque tipo, ano passado por exemplo, a gente foi muito mais para o lado cultural de uma religião, por exemplo, a gente estudou bastante sobre isso ano passado, esse ano a gente não tá falando sobre isso, a gente tá **trabalhando conceitos para conseguir compreender, a gente tá trabalhando mais os conceitos filosóficos.**
> **Pérola**: Para compreender coisas que a gente já aprendia, por exemplo, Kant ou os mitos! Eu acho que é isso, a gente já sabia!

> **Mirella**: É eu acho que esse ano a gente tá **focando mais no pensar, geralmente era mais conteúdo que a gente entendia e agora a gente reflete.**

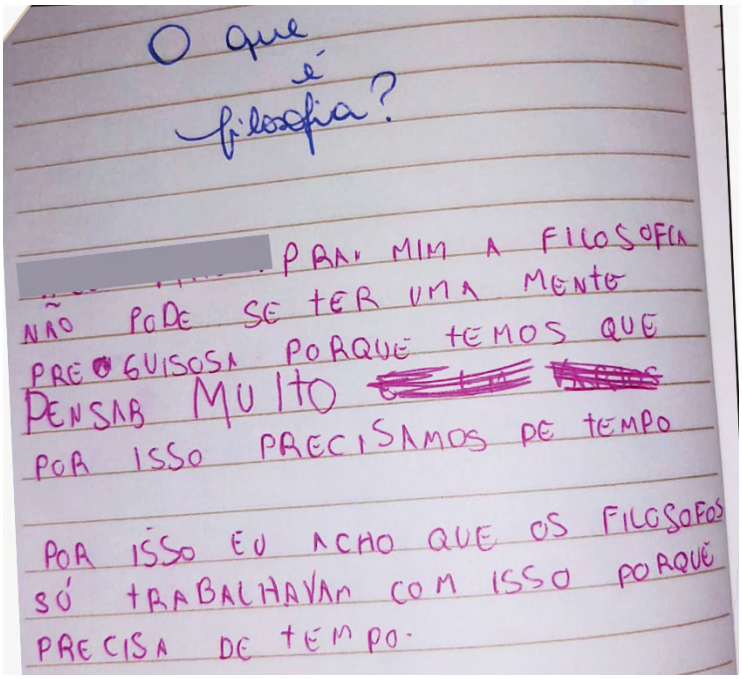
A transição de um processo de ensino, "era mais conteúdo que a gente entendia", para uma prática filosófica que promova aprendizagens, "agora a gente reflete", pode assumir diversas formas, em especial em relação a metodologia aplicada, como expôs Mirella, uma das principais diferenças percebidas no processo de transição do Ensino Religioso para a Filosofia foi a mudança do papel deles em relação ao processo: da apreensão mais passiva (entendimento), para um processo de agência, a reflexão.

Por isso que, ao analisar o processo dos três anos (6º, 7º e 8º), todos os grupos do Colégio 2 salientaram que a prática no 8º ano foi mais filosófica que nos anos anteriores, pois perceberam um processo diferente da filosofia, aparecendo de modo mais direto, a partir da inserção de filósofos e suas teorias, seus conceitos, assim como a necessidade de pensar conceitualmente, organizar e estruturar o pensamento argumentativo filosoficamente. Mesmo no Colégio 1, que a filosofia aparece por meio do projeto, pode-se perceber como as crianças-estudantes que haviam participado do projeto no 6º e 7º ano assimilaram uma transição qualitativa do processo filosófico.

Acompanhar processos como esses em instituições tão distintas, mas que promovem o contato com a filosofia de formas diferentes possibilitou perceber em que medida a filosofia se aproxima das crianças-estudantes e o trabalho com conceitos filosóficos se torna possível partindo de conhecimentos prévios que as crianças-estudantes já possuem, sejam eles adquiridos na escola ou conhecimentos adquiridos no cotidiano, assim como promover movimentos em que as crianças-estudantes não simplesmente se apropriem de um conceito, uma teoria ou uma definição, mas possam refletir e produzir filosofia, ou seja, a filosofia *das* crianças, que denota outro modo de fazer filosofia, outro método filosófico que apenas precisa ser visibilizado.

Assim, neste capítulo apresentaremos quatro categorias que nos indicam o que precisamos considerar para pensar uma educação filosófica no Ensino Fundamental a partir da filosofia *das* crianças: o tempo da filosofia; o instigar e provocar; os debates e práticas e o reconhecimento do/as aluno/as como criança-estudante, apresentando em cada um destes os argumentos e a construção reflexiva das crianças-estudantes.

5.1 TEMPO DA FILOSOFIA



FOTOGRAFIA 21 – REGISTRO DE AURORA NO CADERNO[80].
FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

A questão do tempo para o processo filosófico é apresentada pelas crianças-estudantes reconhecendo-o como constituinte da filosofia, percebendo que a relação estabelecida com essa área do conhecimento requer outra lógica na prática da sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem: elas precisam de tempo para pensar, para se aproximar dos conhecimentos filosóficos e até mesmo para filosofar, como expressou Aurora.

Mavi também refletiu sobre esse tempo para pensar, essa parada, destacando que esse processo precisa ser realizado individualmente também,

> Mas, tipo, se a professora passar uma pergunta que dá pra levar as pessoas a pensar realmente sobre o assunto, eu acho que ajuda bastante! [...] Acho que talvez pensar no individual e depois, é, fazer uma dupla pra debater o que as duas pessoas pensaram**,** mas acho que **precisa ter esse tempo individual pra pessoa pensar realmente** o que ela entendeu sobre o assunto (Mavi).

Esse processo de recolhimento, de reflexão e contato com a filosofia é fundamental para que não seja mera reprodução e apropriação de produções

[80] Para mim a filosofia não pode se ter uma mente preguiçosa porque temos que pensar muito, por isso precisamos de tempo. Por isso que eu acho que os filósofos só trabalhavam com isso porque precisa de tempo (Aurora).

filosóficas ou do senso comum, mas fomente a reflexão e criação de novas formas de se achegar à filosofia. Instaura-se assim uma outra temporalidade, uma nova relação com o processo filosófico,

> **Felca**: É, a filosofia é difícil explicar, porque, é como se fosse, é algo baseado no pensar, mas não somente isso. Como, aqui, por exemplo, é filosofia, só que a gente tá conversando. A gente tá falando sobre coisas que são profundas, coisas que não é só dia a dia. Seria sobre, analisar as coisas, por exemplo, você, a gente pode ficar, sei lá, horas e horas analisando tipo, uma frase. E, como a Martina disse, são frases curtas e longas, às vezes. A gente pode ficar muito tempo assim, ou a gente entra um pouco e já entende a base. Não precisa ficar horas, também. Apesar que tem como, também.

A explicação sobre o processo de reflexão filosófico apresentada por ele expressa a proximidade que vai se estabelecendo entre as crianças-estudantes e a filosofia a ponto de perceberem a natureza duradoura e profunda da reflexão e da investigação filosófica em contraponto ao tempo necessário para que ela ocorra, que é variável, mas que precisa ser dispensado de acordo com o que se considera necessário.

Essa questão apareceu mais marcada em outras conversas nas quais as crianças-estudantes indicam como o tempo escolar não é favorável pelas suas marcações temporais; como quando estávamos conversando sobre a duração de cada aula e do intervalo e uma delas mencionou que na educação infantil e séries iniciais havia um intervalo com 20 minutos para se alimentar e mais 20 minutos para brincar e Luigi trouxe sua lembrança:

> **Luigi:** Eu me lembro que quando eu era pequeno e tinha esse intervalo ainda, eu lembro que eu tinha notas boas, assim, na escola, sabe? Porque nesse intervalo eu conseguia às vezes ficar pensando nas matérias: aquilo é isso e isso. Às vezes eu até ia na biblioteca, tinha um amigo meu lá que ele era da faculdade, trabalhava lá e me emprestava os livros, eu às vezes ficava perguntando para ele algumas coisas, assim, daí, mas eu ficava aprendendo mais nesse intervalo. Meu pai trabalha numa empresa [...] eles dão 10 minutos de intervalo a cada hora [trabalhada], para socializar, tomar uma água, ir ao banheiro, que daí ele concentra e melhora as coisas assim. Eu penso que se a gente tivesse isso na escola também [...] **seria bom pra gente não ficar com todos os conteúdos misturados um no outro**.
> **Luciano:** Eu acho que é muito importante ter intervalos, é que nem o Luigi falou,que **o ser humano ele tem limite, ele acaba sobrecarregando**, então esse intervalinho seria bom para a gente relaxar e **dar tempo do cérebro raciocinar o que a gente acabou de aprender**! Então os intervalinhos ajudariam no ensino e no pensamento!

O intervalo ou recreio na escola acaba sendo um dos momentos mais esperados pelas crianças-estudantes e, para além de um momento de lazer e brincadeira, nas narrativas das crianças-estudantes podemos ver que ali também ocorre o processo de aprendizagem, de "processamento" do que foi trabalhado e/ou ensinado em sala de aula, constatação que serve de alerta em relação à verdadeira efetividade da implementação da gestão do tempo escolar nos mesmos moldes da lógica produtivo-empresarial (Laval, 2019): as crianças-estudantes expõe que o processo requer mais tempo disponível e não mais atividades em curto período de tempo.

No Colégio 1, as crianças-estudantes também trataram essa relação com o tempo, em especial com a obrigatoriedade de utilização das plataformas de ensino, que acaba ocupando não apenas o tempo escolar, mas também impactam no tempo livre em casa, afetando o tempo para brincar, pensar e criar. Estávamos conversando sobre a importância do brincar e o modo como as telas acabam sendo mais interessantes. Juliane sugere que haja um controle parental do tempo de uso de tela,

> **Juliane:** Os pais devem controlar [o tempo que pode] ficar nas telas! Óbvio, fora das plataformas! **Ia ter tipo umas três, quatro horas pra ficar nas plataformas, porque as plataformas são muitas e eu acho que cansa bastante as plataformas**, por causa que são em grande quantidade. Tem várias plataformas que…
> **Helo:** Matific, Redação…
> **Juliane**: Redação Paraná…
> **Merlin:** Matific, Redação Paraná, Leia Paraná...
> **Cristine:** A maioria gosta, só que a gente a maioria não gosta do Matific, porque no Matific você tem que tirar cinco estrelas e vamos dizer que você tem três, você vai ficar com 70%. Se você fez um monte, mas só por causa de três, vai tirar dez por cento de cada! **Então é um cansaço por causa de uma nota que você precisa ou pra você ter um boletim bonito ou pra você, ou pros pais se orgulharem, é tipo uma coisa assim. A gente não tem tanto tempo pra gente!**

Esse processo de plataformização do ensino nos colégios estaduais do Paraná (Horn *et al.*, 2022) tem gerado cansaço e muito estresse para as crianças-estudantes, que em vários momentos falaram da falta de tempo e do prazer em aprender. As conversas com elas também mostraram que esse modo de conduzir os tempos e atividades na escola é perverso a tal ponto que causa um desencantamento e acarreta busca de meios alternativos para burlar e/ou superar às inúmeras tarefas,

> **Mário:** Eu acho que a pior situação é você sentir que o **professor acha que o aluno é um robô** que só, tipo, **não tem vida fora da escola**. Isso que eu penso, **não todos os professores, claro,** mas tem alguns professores que realmente pensam que a gente não tem outra vida além da escola e tem que fazer só o que eles realmente mandam.

> **Aurora:** E às vezes eu acho que **a gente se sente como um robô, porque a gente só é analisado pelos números**. Eu lembro uma ocorrência que valia 5, eu tirei, vamos dizer, um valor que é ruim, ah, eu tirei várias ocorrências porque eu não consegui fazer a tarefa, porque tá muito complicado em casa, eu fui mal na prova porque não deu tempo de estudar e daí minha média ficou 5,5 [...] **é, às vezes a gente se sente como uns robôs porque a gente é analisado como números, não como pessoas mesmo.**

Essa valorização da lógica de um tempo produtivo, cronometrado, com foco em rendimentos, promove o cerceamento do tempo que o pensar e o criar exigem, uma questão que ao ser percebida pelas crianças-estudantes gera conflitos, mas depois inicia-se um processo de acomodação ao sistema imposto. Inicialmente, as crianças-estudantes vão refletindo e problematizando, de modo que indicam as contradições do discurso educacional ao exporem que são tratadas apenas como "números", como "robôs" que precisam executar tarefas sem um tempo adequado e nem mesmo um tratamento "mais humano", mas elas mesmas evidenciam que vão sendo vencidas e obrigadas a se submeter a essa lógica.

Alertam que se ignora o fato delas também terem uma vida pessoal para além do espaço escolar e suas tarefas, de modo que ela interfere na sua aprendizagem e no seu desempenho; os ditos e não-ditos pelas crianças-estudantes nos possibilitam perceber as situações de desencantamento com a escola e os modos que buscam para burlar esse processo desgastante, como quando indicam que passam a resposta uns aos outros ou utilizam o ChatGPT para fazer tarefas.

Do mesmo modo, a percepção da passagem do tempo vai contribuindo para que as crianças-estudantes se autopercebam no processo reflexivo, em especial quando constatam que conforme o tempo passa, ao crescerem, esse processo de questionar as coisas e o mundo vai se extinguindo,

> **Raquel**: Vocês acham que quando a gente vai crescendo a gente vai se convencendo das coisas que estão prontas e daí…?
> **Luna**: É, a gente já aceita.
> **Pérola**: Sim, **então a gente começa a pensar em coisas maiores**, do que em coisas simples!
> **Luna**: **Às vezes, quando eu estou sem nada para fazer**, eu, tipo, pego alguma coisa da minha casa, vamos supor um livro, e penso:

> **como seria o nome dele se fosse diferente, não fosse livro? Daí eu invento qualquer nome.**

Ambas falas demonstram aspectos distintos percebidos nessa relação com o pensar: enquanto Pérola expõe uma valoração daquilo que crianças e adultos pensam, indicando que com o passar do tempo, conforme crescem, deixam-se as "coisas simples" para se preocupar com "coisas maiores", Luna indica que com o processo de crescimento passa-se a aceitar o que está dado sem questionar, num movimento de conformação e, na continuidade da sua resposta, expõe que quando está "sem nada para fazer" ainda busca brechas para o ato criativo e questionador de nominar as coisas, um exercício de resistência ao estabelecido, que indica uma relação criativa com o pensamento e o mundo ao seu redor.

Mas, em ambas as falas, mais uma vez o tempo marca essa relação com o pensar e o problematizar filosófico: pensar em coisas "maiores" ou "simples" exige tempo, por isso, quando Luna diz que é no tempo livre, "quando estou sem nada para fazer", que vai "brincar" de nominar as coisas, resgata a importância desse tempo não "tutelado" para também aprender, conhecer e pensar.

Nesse sentido é interessante resgatar etimologicamente a origem da escola: *skholé*, palavra grega que pode ser traduzida como "tempo livre" é que marca a origem e compreensão inicial desse espaço social, mas esse tempo da escola foi roubado, capturado por uma concepção industrial e, atualmente, empresarial do ensino, que exige produtividade, desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento de uma formação que permita a crianças-estudantes também pensarem, criarem, refletirem, problematizarem (Laval, 2019; Freitas, 2018). Agora, as crianças-estudantes estão requerendo apenas o que lhes é de direito nesse espaço social destinado a elas: a *skholé*, ou seja, a posse do tempo livre.

5.2 INSTIGAR E PROVOCAR

> **Levi:** As coisas na escola a gente aprende por obrigação, a gente não pode falar "Não, não quero ver isso!", mas, mesmo assim eu me interesso. **Mas as coisas que a gente não aprende por obrigação, a gente pode aprender do nosso jeito, a gente pode aprender no nosso tempo, no nosso espaço!** Ah, então, tipo, eu quero saber como joga um jogo, não preciso saber, eu não preciso ficar lá estudando, eu posso jogar o jogo e ficar aprendendo!

Quando pensamos nestes outros tempos possíveis logo nos deparamos com outras metodologias e práticas docentes, sendo que as crianças-estudantes destacam que quanto mais se sentem instigadas e provocadas a pensar e criar, mais se envolvem e aprendem. Como expõe Levi, a aprendizagem ocorre com mais facilidade quando há interesse e quando o processo formativo permite mais de um caminho. Até porque elas reconhecem o papel do pensamento filosófico e o seu processo, como expõe José,

> Então, o que eu acho que diferencia é que nas outras aulas você sabe o conteúdo, reproduz ele na prova e tem o certo e o errado. Na aula de ensino religioso [filosofia] não tem o certo e errado, é um processo reflexivo gigante por trás de uma pequena resposta que você pode dar, entendeu? Uma pequena resposta tem um processo reflexivo que pode te dar 10 respostas diferentes para uma pergunta e nenhuma delas é o certo ou errado, esse é o que diferencia para mim!

Esse reconhecimento passa pela relação e pelo envolvimento das crianças-estudantes com a formação, ao perceberem que não se trata de relativismo, mas sim de uma caminhada que demanda um "processo reflexivo gigante" que não tem como intuito chegar a uma “verdade absoluta", mas experienciar o novo que se instaura de modo provocativo e instigante.

Um dos momentos observados durante a pesquisa partiu de uma provocação quanto ao "dado", ao estabelecido, que deslocou as crianças-estudantes do lugar onde estavam, instigadas a perceber que o acordo tácito nem sempre é claro a todos. Durante a primeira aula do projeto *O brincar e o brinquedo: uma experiência do filosofar,* o professor Monet solicitou que definissem "O que é porta?", algo óbvio e do cotidiano, coisa que ninguém mais se pergunta, mas as quatro turmas do sexto ano terminaram o encontro inquietas, sentindo-se desafiadas, pois perceberam a complexidade de transpor para outra linguagem algo que para o dia a dia está "dado", pronto e acabado.

Destaco esse momento, pois nas entrevistas finais com as turmas do Colégio 1, essa foi a questão que, unanimemente, mais inquietou as crianças-estudantes, o que denota a importância da provocação docente em romper com o "óbvio",

> **Professor Monet**: A Júlia vai me ajudar agora, só a Júlia! Júlia, eu não sei, mas você sabe: como é o nome desse negócio aqui? [Tocando na porta]
> **Julia**: Porta.
> **Professor Monet**: A Júlia disse que era porta, aí eu fiquei meio encucado e resolvi fazer mais uma pergunta pra Júlia, é simples: Júlia, o que é porta?

> [Ana se manifesta querendo responder e o professor reafirma que quer a resposta da Júlia].
> **Júlia**: Eu não sei falar direito, a gente usa porta para abrir e fechar…
> [Júlia fala muito baixo e não dá para compreender direito, pois o professor está ao seu lado, desse modo o professor fala mais alto para que todos ouçam. Vai caminhando em direção a porta].
> **Professor Monet**: Vamos lá! O que a Júlia disse pra gente, vocês vão me dizer se dá certo com o conceito que ela tá falando, então vamos lá: isso aqui abre e fecha ou não? [Abrindo e fechando a porta]
> **Juntos**: Sim!
> **Professor Monet**: [Caminha até sua mesa e pega a caixa de giz] Então isso aqui é porta pelo conceito da Júlia, sim ou não?
> [A maioria responde "sim", mas alguns dizem que não]

Essa discussão continuou na sala e o mesmo ocorreu em todas as quatro turmas que o professor realizou o desafio: a surpresa e a curiosidade das crianças-estudantes foi instigada pela sua provocação, levando-as a perceberem que saber o que é algo não significa conhecer, nem conseguir definir e explicar para outrem. Em todos os encontros do projeto ainda surgiram crianças-estudantes apresentando algumas definições que encontraram na internet ou vinham perguntar para o professor qual era a definição correta.

> **Arthur:** Outra coisa sobre as aulas lá que o professor Monet fez a gente, tipo, explicar uma porta, como exemplo, e deu para perceber que é bem difícil você fazer um pensamento sobre as coisas! Olhando assim os filósofos parece ser fácil, mas é bem difícil fazer um pensamento!
> **Raquel:** Então parece ser fácil fazer um pensamento, mas quando você tem que pensar é mais difícil?
> **Arthur:** É!
> **Raquel:** Por quê? O que o exemplo da porta fez parecer difícil?
> **Arthur:** Tipo, todo mundo tava falando o texto de uma porta, mas, tem várias coisas iguais a uma porta que não são consideradas portas, assim, daí ficava tipo embaralhando, assim, na minha opinião. Daí cada vez ficava mais difícil de fazer a reflexão, tipo assim: uma porta é uma estrutura de madeira que abre e fecha, mas janela também pode ser assim! Daí tipo, cada vez ficava mais difícil de entender o que era tal coisa!

Desde o início do projeto até as entrevistas finais, como a realizada com Arthur, foi possível perceber como as crianças-estudantes desenvolveram uma relação significativa com o projeto, levando-as a questionar seu vínculo com o conhecimento e o ato de pensar. Elas começaram a compreender a complexidade da construção do conhecimento, especialmente o filosófico, o que, em vez de paralisá-las, as motivou a continuar participando das aulas e a quererem ir para a Olimpíada de Filosofia.

Elas também começaram a questionar por que a filosofia não é uma disciplina que ela tem aulas, como as demais, questionando por que essa matéria só está

presente no Ensino Médio, manifestando o desejo de que o projeto se estenda ao longo de todo o ano. Instigadas, começaram a refletir sobre o cotidiano: a porta, o brincar, os brinquedos, a aula, a escola, os sons da escola, o excesso de telas, entre outras questões que permearam esse projeto.

Essa constatação sobre um processo de aprendizagem conduzido de modo diferente pelos/as docentes acompanhados durante a pesquisa, que provocam o pensamento e instigam à participação e à criação, também apareceu nas falas das crianças-estudantes do Colégio 2. Elas perceberam como diferentes metodologias podem aproximá-las ou afastá-las do processo de aprendizagem, destacando que uma condução pedagógica baseada em perguntas ou problemas, vinculada aos conteúdos ou produções filosóficas, enriquece o processo formativo.

> **Luna:** Às vezes quando a profe dá um conteúdo novo e daí ela passa tipo uma pergunta realmente pra refletir, tipo, não o que vocês acharam, tipo não é uma pergunta aberta, tipo, é, não o que vocês entenderam, perguntas sobre o conteúdo, tipo, **uma coisa que dá pra gente parar e, tipo, pensar.**
> **Mavi:** [Fala com um riso sarcástico] Um resumo de trinta livros?!

O exemplo trazido por Mavi no final, expõe, com ironia, o contraponto daquilo que Luna evidencia como uma estratégia metodológica que mobiliza a participação das crianças-estudantes nas aulas: ela sugere as aulas de filosofia devem ir além da mera reprodução de conhecimento ou respostas prontas. O enfoque em questões que realmente desafiam a "parar e pensar" indica uma preferência por um aprendizado que estimule o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, análise e síntese.

Sua fala reforça a importância de uma abordagem pedagógica que valorize o questionamento problematizador, essencial para a filosofia, que fomente um envolvimento ativo e reflexivo com o conteúdo, incentivando os estudantes a se tornarem pensadores independentes. Há uma necessidade de valorizar processos reflexivos profundos em vez de respostas automáticas, promovendo um aprendizado que verdadeiramente transforme e mobilize os estudantes em suas capacidades críticas e criativas, por isso Luna afirma que a pergunta deve ser “sobre o conteúdo”, prendendo a atenção e levando-os a pensar e, a partir dessa pergunta permitir que reflitam e apresentem sua reflexão filosófica da forma que pareça mais fácil comunicar, seja com cartazes, vídeos, poesia, apresentações, pois estruturas mais técnicas (mapa mental, resumo, entre outros) por vezes dificultam, especialmente quando tratamos do ensino de filosofia no ensino fundamental, momento da

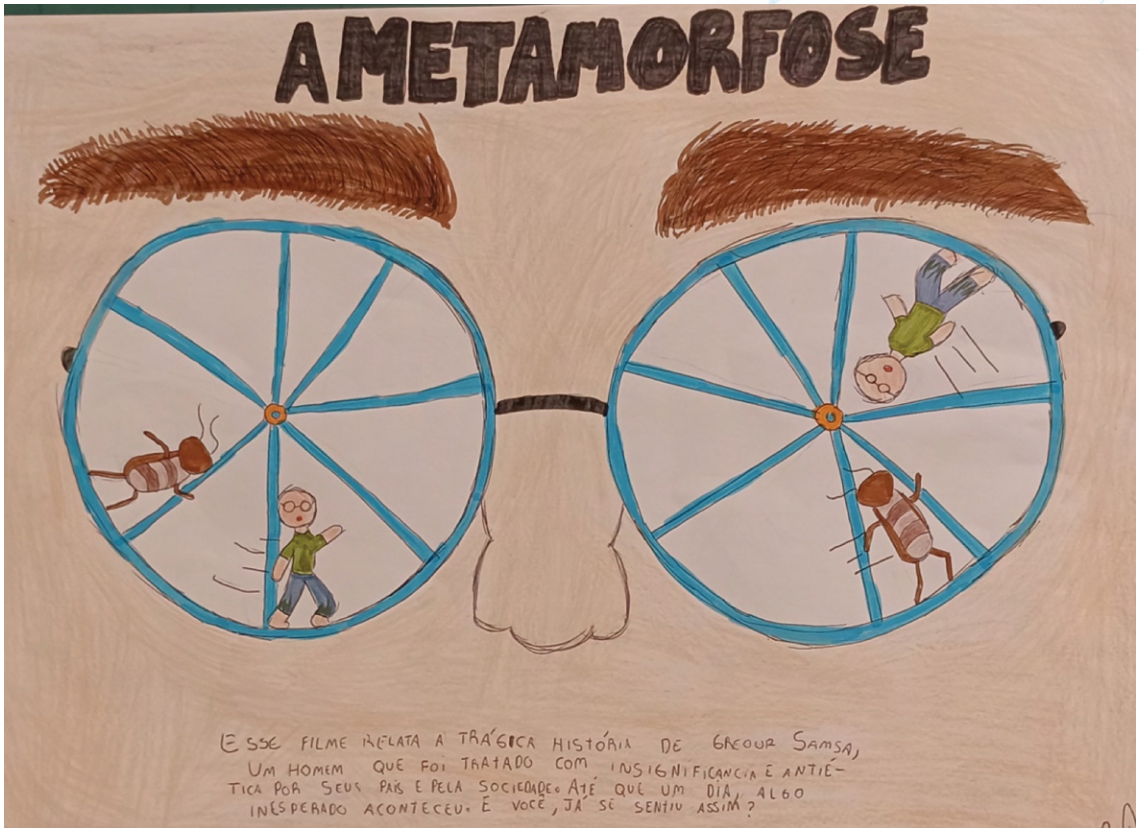
formação que as crianças-estudantes ainda estão desenvolvendo a escrita e compreensão de textos.

Aqui o tempo aparece lado a lado com a metodologia docente, pois ambos estão estreitamente relacionados, em especial no que diz respeito aos prazos, “trabalhar sobre pressão” pode até estimular, mas um processo que respeite o tempo da filosofia e a expressão das crianças-estudantes direciona à uma educação filosófica. Nesse sentido numa das conversas a questão das tarefas de casa foram postas em pauta,

> **Aurora:** Tipo assim, esses negócios de fazer a tarefa [...] às vezes você só lê a tarefa com as letras, não lê por sentir mesmo, por exemplo, acho que era do Kafka, da barata [*A Metamorfose*]: a gente teve que fazer um desenho de um cartaz de filme, a gente super teve que pensar no filme, no que ele passou, pensar no livro, o que ele passou no livro, pra gente fazer o cartaz e tipo assim, foi um negócio mais diferente, porque a gente não só escreveu. E o vídeo, foi um assunto sério [referindo-se ao vídeo produzido sobre as *10 estratégias de manipulação midiática*], a gente teve que entender o porquê, teve um roteirinho, só que foi um vídeo, aí, às vezes, muitos amigos se juntaram na casa, depois que fizeram um vídeo foram, sei lá, brincar, então essas tarefas diferentes motivam, porque **a gente se aprofunda no assunto, só que de uma maneira diferente**! Só que **muito professor não faz isso, eles talvez saibam que tem diferença sim, só que porque vai ter muito aluno que, se a gente vai tentar fazer em sala, vai ter muito aluno que vai achar que é recreio, então não vai prestar atenção**, mas se é trabalho em grupo e daí faz em casa, vai ter gente que não faz, **mas quem fizer vai aproveitar mais**. E a única coisa que o professor vai ter que ter um pouquinho mais de trabalho, ser mais criativo pra fazer essas coisas e passar de tarefa pra gente!

A fala acima apresenta elementos tanto do estudante na relação com as atividades que promovem outros processos de aprendizagem quanto do docente, que "vai ter que ter um pouquinho mais de trabalho" e terá que ser "mais criativo" para propor distintas atividades e práticas, lidando com o comportamento e a multiplicidade de perfis dos estudantes em sala de aula. Abaixo, no cartaz elaborado por ela e uma colega de sala, a partir da obra *A Metamorfose* (Kafka, 2004), pode-se perceber um cuidado na elaboração do pôster que revela o quanto a atividade envolveu as crianças-estudantes e as levou a transpor suas aprendizagens para o cartaz:

FOTOGRAFIA 22 – REGISTRO DO PÔSTER *A METAMORFOSE,* DA AURORA



FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

O texto contido no cartaz é:

> Esse filme relata a trágica história de Gregor Samsa, um homem que foi tratado com insignificância e antiética por seus pais e pela sociedade até que um dia algo inesperado aconteceu. E você, já se sentiu assim?

No dia que apresentaram o cartaz elas contextualizaram a opção estética e imagética, indicando que buscaram retratar o processo de desumanização sofrido pelo trabalhador Gregor Samsa: utilizando uma rodinha de hamster na qual ele corre contra o tempo trabalhando incessantemente aos olhos do patrão e da família. Pode-se perceber que essa proposta feita pela docente além de provocar nas crianças-estudantes um processo estético de transposição do pensamento, também mobilizou a participação nas aulas e discussões, em especial expondo a compreensão crítica delas acerca das condições concretas de exploração do trabalho.

Essa questão também foi exposta pelas crianças-estudantes do Colégio 1 numa conversa acerca da importância do brincar ao indicarem que os adultos não brincam e não dão atenção aos filhos porque precisam trabalhar muito:

> **Heloisa**: E também porque hoje em dia tem muita tela! As crianças são muito introduzidas à tela porque, por exemplo, o pai tá trabalhando tipo a criança tem um brinquedo, só que ela precisa naturalmente de um pai, de um adulto pra brincar, assim, a criança quer, vamos dizer uma pessoa junto, daí em vez disso ele coloca na tela. Daí isso já faz com que ela tenha essa proporção de querer ficar na tela, por causa que os pais não tem esse tempo hábil pra…
> **Eduarda**: Ensinar.
> **Heloisa**: É, ensinar, brincar, tipo, ficar junto, porque não dá tempo por causa que o salário,...
> **Eduarda**: A maioria tem trabalho…
> **Heloisa**: É, porque as coisas, o salário, etc., não dá tipo tempo, porque você tem que trabalhar muito pra receber tão pouco. [Há duas outras crianças falando junto e trazendo elementos como estes para justificar a falta de tempo do adulto]. Daí tem que fazer hora extra, tem que fazer aquilo. E, porque, pra você ter uma criança você precisa ter mais que um salário mínimo, um salário mínimo só dá pra, tipo, você e não sobra nada, praticamente.
> **Heloisa**: Aluguel, né, se tiver casa com aluguel.
> **Lucas**: Aluguel, água, luz, condomínio…

Pode-se perceber que as crianças-estudantes ampliam as discussões que são propostas refletindo sobre seu cotidiano, perspectivas e condições concretas de modo que uma provocação acerca do brincar e a relação das infâncias fez elas analisarem criticamente qual o papel dos pais e mães em relação às crianças e ao fato de hoje elas brincarem menos e ficarem mais nas telas, refletindo criticamente sobre as condições socioeconômicas que levam a essa situação, revelando uma compreensão da dinâmica entre as necessidades afetivas e sociais das crianças e a realidade das condições de trabalho e renda dos adultos responsáveis por elas.

Uma provocação docente acerca do brinca e do excesso de telas leva Heloisa e as demais participantes da conversa a evidenciarem que o problema não se reduz à presença das telas, mas que está enraizado nas estruturas sociais e econômicas que limitam o tempo e a disponibilidade dos adultos para se engajarem nas atividades lúdicas com as crianças. Elas percebem que, devido à precariedade salarial e às exigências do mercado de trabalho, muitos pais são forçados a fazer horas extras ou acumular jornadas de trabalho extensas. Essa situação acaba afetando a qualidade do tempo que podem passar com as crianças, o que, por sua vez, leva a um uso maior de telas como um "substituto" da presença adulta e do brincar compartilhado.

De modo que elas não apenas criticam a consequência direta, o aumento do tempo de tela, mas também identificam a raiz do problema: a desigualdade econômica e a exploração do trabalho que afetam a estrutura familiar; transpondo uma crítica superficial, elas fazem uma análise que evidencia uma compreensão

profunda da estreita relação entre o mundo do trabalho, as relações familiares e a formação das infâncias. Ao relacionarem o brincar, a falta de tempo dos pais e as condições de vida, elas demonstram como a filosofia pode ser um instrumento para entender e questionar as condições concretas da realidade social e econômica em que estão inseridas e o quanto sentiram-se provocadas a pensar sobre uma condição tão presente nas infâncias contemporâneas.

Outro aspecto proporcionado pelas práticas pedagógicas que provocaram elas foi a ação, que ficou explícita nas conversas com algumas crianças-estudantes que participaram do projeto sobre o brincar: as reflexões desenvolvidas em sala de aula mobilizaram-nas a agirem em relação ao seu próprio cotidiano,

> **Bento**: Eu refleti bastante e, **depois das aulas, eu voltei a brincar mais um pouco mesmo.** Ah! Eu me lembrei bastante da minha infância, que eu passei inteira brincando aí!
> **Murilo**: Eu achei muito legal essa dinâmica, essa proposta de trazer a filosofia pra gente pra pensar um pouco como que é o brinquedo, o brincar. **Foi com essa, com as aulas de filosofia, que eu também voltei a brincar, tipo brincar mais.** Parei de ficar tanto na tela, de brincar nas telas, pra ir brincar na rua. Peguei pra brincar, brincar com meus amigos com meus brinquedos.
> **Raquel**: E com o que você tem brincado?
> **Murilo**: Ah,vamos brincar de bola na rua, brincando de esconde-esconde com os meus amigos, né?!

> **Maitê**: É, algumas vezes alguém me chama para fazer alguma coisa e **eu percebi que depois das aulas, do júri, eu parava mais para pensar no que eu ia fazer antes de fazer** alguma coisa, porque **antes eu ia lá fazia e esperava a consequência**, agora eu vejo, penso que isso não é certo e, **antes eu tinha um senso crítico, mas agora eu tenho mais**!

Ao indicarem que mudaram seus hábitos e resgataram o brincar, aquilo que lhes fazia bem, ou pensam antes de agir demonstram um movimento de *práxis* filosófica (Vázquez, 2011), em que transitam da reflexão para a ação concreta sobre seu modo de viver. Esse processo que mobiliza as crianças-estudantes a participarem das aulas de filosofia, das discussões e realizarem uma mudança de comportamento, evidencia como as crianças-estudantes reconhecem a estreita relação entre a produção filosófica e seu cotidiano. Além disso, elas se sentem respeitadas em suas dúvidas e angústias ao poderem produzir e trocar coletivamente suas experiências e compreensões em sala de aula. Esse é outro fragmento proporcionado pelas crianças-estudantes para este mosaico da educação filosófica.

5.3 DEBATES E PRÁTICAS

> **Raquel:** E se você estivesse aqui pensando uma estratégia de filosofia, de aula de filosofia, o que vocês falariam? "Ah, uma aula de filosofia tem que ser assim!".
> **Mirella:** Uma coisa que me deixou bastante, que eu consegui entender bastante conteúdo, foi o debate! [As outras duas colegas concordam instantaneamente e repetem].
> **Mirella:** Eu acho que com uma coisa mais prática, é, fica mais fácil de entender. Então, tipo, **quando a gente fez aquele debate lá na sala, eu consegui entender bastante conteúdo com aquilo**! É, eu tava com um pouquinho de dúvida na ética, por exemplo, e **depois do debate parece que ficou mais esclarecido**. Então eu acho que o negócio prático é mais fácil de entender os conceitos.
> **Maria:** E outra coisa é fazer essa relação entre os conceitos e os autores, os conceitos e os conceitos.
> **Pérola:** Uhum, e essas aulas práticas e a gente fazer esses trabalhos são bem legais, porque daí não só a profe, mas **a gente também vê se compreendeu tudo e se não compreendeu a gente vai lá estudar mais**. Então, por exemplo, esse vídeo [Criado sobre as 10 estratégias midiáticas], a gente vai fazer o vídeo, mas a gente vai ver se tá com dúvida em alguma coisa e daí tirar essa dúvida! **A gente vê se a gente tá indo bem, não é só a profe ver a gente!**

Essa conversa reúne uma série de elementos que foram apresentados por outras crianças-estudantes durante as entrevistas e conversas, em especial quando proposta a reflexão sobre o que consideraram como fundamental durante uma aula de filosofia: o debate e as atividades práticas foram indicações que aparecem em todas as entrevistas, reforçando que criar, produzir, explorar, trocar com os colega é importante e contribui para que o processo seja uma autoavaliação: "A gente vê se a gente tá indo bem, não é só a profe ver a gente!", pois, não apenas na observação desse grupo, mas de todos foi possível perceber que as crianças-estudantes quando estão criando colaborativamente tendem a buscar o docente para dialogar, tirar dúvidas e ouvir sugestões quanto às possibilidades, de modo que percebem-se no processo de aprendizagem.

Entre elas também se estabelece um processo de ensino, pois alguns compreendem mais e melhor determinado conteúdo e conseguem transpor para os demais. Durante todo o período de observação em sala de aula foi possível perceber esse processo, até mesmo nos momentos de maior agitação, que parecia que havia se "perdido o controle da turma", pois quanto mais envolvidos no processo mais conversavam e interagiam.

Outro aspecto indicado por elas tem relação com os filósofos e os textos trazidos pelos docentes, pois ressaltam que essas aprendizagens enriqueceram o processo: "[...] outra coisa é fazer essa relação entre os conceitos e os autores, os

conceitos e os conceitos", como quando puderam relacionar o conceito de imperativo categórico e esclarecimento kantiano às análises das obras literárias de Franz Kafka (2004) e Ray Bradbury (2020).

> **Professora:** Bom, na página 13 tem uma pergunta: *Qual o nome desse processo que está acontecendo com o Montag?* Quem gostaria, por favor, de ler e responder? [Referindo-se ao livreto organizado por ela com o conto *O Bombeiro* (Bradbury, 2020) e algumas atividades].
> **Rafael: O processo que ele tá passando é o de esclarecimento, porque está começando a questionar.** Quando ele se propõe a questionar, uhm [faz uma pausa], é complexa a palavra! O cenário que ele vive, é uma metáfora que ele tá saindo da menoridade, que ele tá passando pelo processo de esclarecimento.

O modo como a professora Olga conduziu o processo filosófico, vinculando a literatura aos conteúdos, conceitos e com o cotidiano, mobilizou a participação e a leitura das crianças-estudantes. Após o primeiro encontro de leitura coletiva do texto, a professora havia solicitado como tarefa de casa a leitura até a página 13[81], na qual havia inserido uma questão para análise. Durante a aula seguinte, ao perguntar de modo aberto sobre o processo que o personagem principal estava passando, aparecem as relações com os conceitos filosóficos já trabalhados, como exemplificado acima.

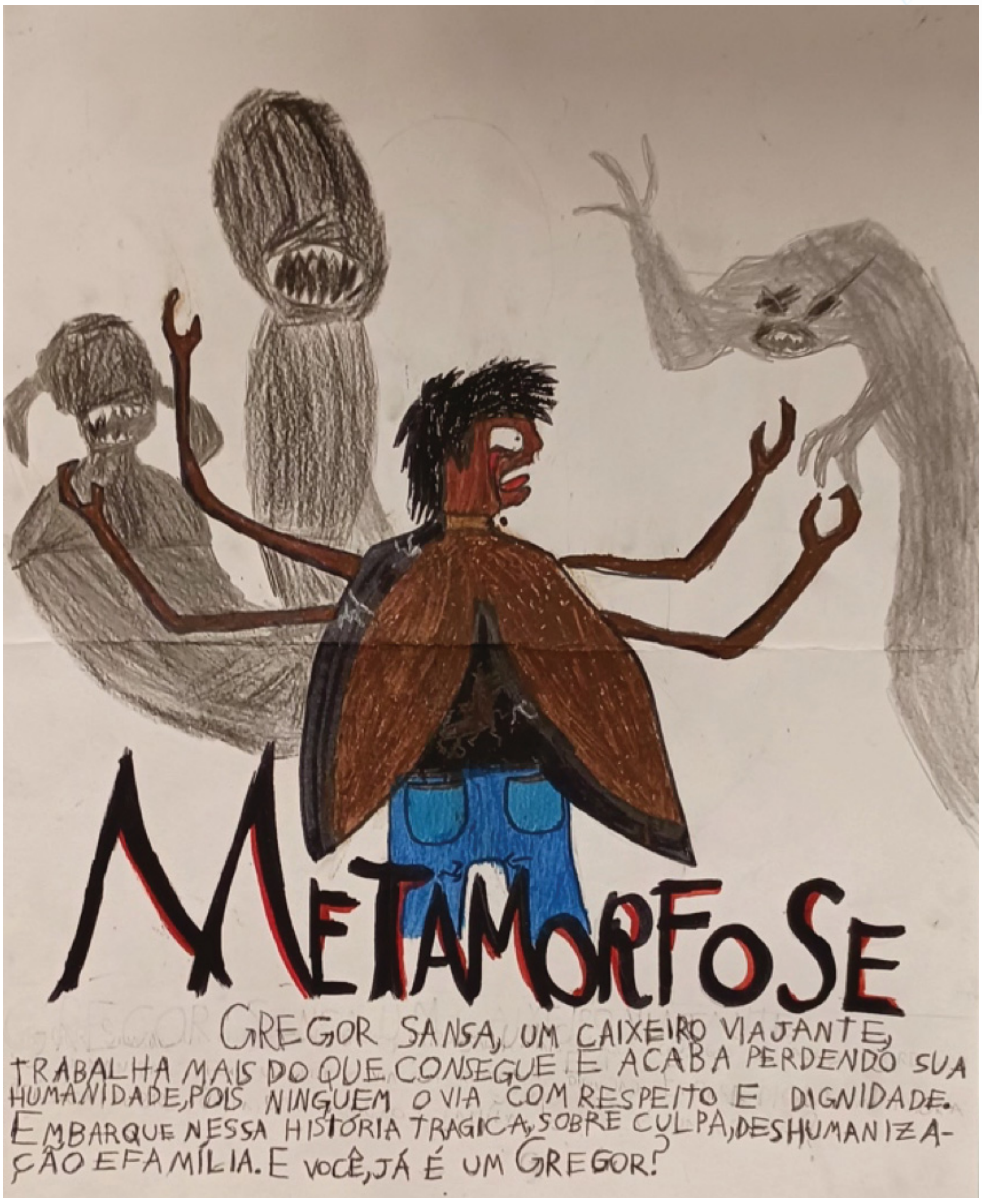
Assim, para que a inserção do texto filosófico seja profícua para a aprendizagem, é fundamental que se planejem as práticas pedagógicas e as escolhas metodológicas de modo que a aula esteja centrada não apenas no ensino, mas também na aprendizagem e na produção filosófica das crianças-estudantes, pois elas endossam esse aspecto a partir da sua experiência:

> **Luciano: A gente acaba tendo mais liberdade para fazer quando é em grupo [os trabalhos], porque a gente pode conversar e discutir sobre o que a gente vai fazer** e a gente tem mais liberdade para fazer.
> **Raquel:** Você considera que ele é mais criativo, tem mais espaço para vocês produzirem e pensarem?
> **Luciano:** Sim! Principalmente, nos trabalhos que a professora passou do cartaz a gente podia fazer o que a gente quisesse, a gente só precisava representar o filme. **Então a gente tinha muita liberdade para fazer.**.. [Referindo-se ao pôster inspirado na obra *A Metamorfose* (Kafka, 2004)].

[81] O material impresso com o conto foi editado pela professora Olga e continha, ao longo do texto, perguntas e atividades, com objetivo de dinamizar a leitura e o processo dialógico.

Essa liberdade[82] que Luciano indica é o que proporciona produções filosóficas potentes, que permitem comunicar de diferentes formas uma mesma reflexão, pois ao propor um processo criativo partindo de um problema (a desumanização) vinculado à reflexão filosófica (sobre ética) e literária (obra *A Metamorfose*), as crianças-estudantes sentiram-se mais envolvidas com a filosofia e a literatura.

FOTOGRAFIA 23– PÔSTER *A METAMORFOSE* - LEVI, MARTINA E LUCIANO



FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

No cartaz pode-se ler: "Gregor Sansa, um caixeiro viajante, trabalha mais do que consegue e acaba perdendo sua humanidade, pois ninguém o via com respeito e dignidade. Embarque nessa história trágica sobre culpa, desumanização e família.

[82] A orientação da professora Olga era: "Produção de cartaz - pôster de filme ⇒ Escreva uma sinopse relacionando o drama de Gregor Samsa aos conceitos de desumanização e ética. Termine com uma pergunta problematizadora/provocadora".

E você, já é um Gregor?". Ele foi criado por Luciano, Levi e Martina e apresenta um processo reflexivo de construção filosófica a partir de uma narrativa literária que provocou as crianças-estudantes ética e esteticamente: ao transpor para imagem o que compreendem como um estágio dessa transformação, estando Samsa já com patas e asas de barata, mas no corpo humano, suas feições de espanto, olhando para seus braços, atrelado ao fato de estar sendo assombrado pelos espectros dos familiares e do patrão, ilustram a intensidade do drama vivido pelo personagem.

Na legenda há mais alguns elementos de compreensão sobre o modo como essa metáfora possibilitou o processo de reflexão ética, indicada pelo jogo de palavras: "ninguém o via com respeito e dignidade" vinculada à "trágica história sobre culpa, desumanização e família". Durante a apresentação do cartaz o grupo enfatizou muito o fato da própria família do personagem ter contribuído para esse processo de destituição da sua dignidade de ser humano, sua desumanização.

Nesse processo de produção filosófica, outras linguagens podem aparecer, na medida em que as crianças-estudantes sentem essa liberdade para expor suas reflexões, como no caso do grupo de Mavi, Pérola, Bella e Mirella (Fotografia 24) que gostam de escrever poesias e, por isso, além do solicitado pela docente, elaboraram um poema "para resumir tudo isso e para fazer algumas reflexões, a gente resolveu fazer um poema" (Pérola):

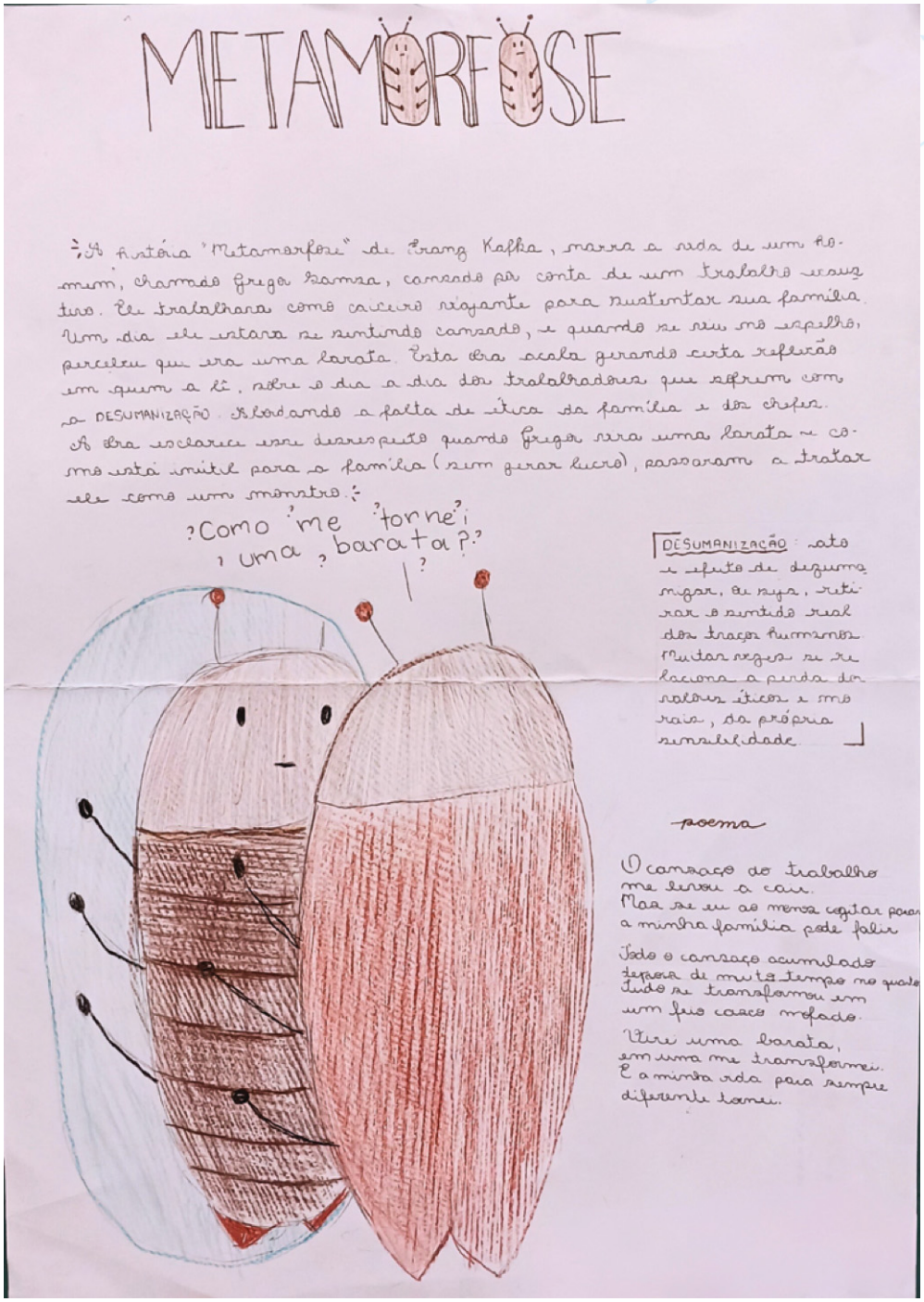
O cansaço do trabalho
me levou a cair.
Mas se eu ao menos cogitar parar
a minha família pode falir.

Todo o cansaço acumulado
depois de muito tempo no quarto
Tudo se transformou em
um feio casco mofado.

Virei uma barata,
em uma me transformei.
E a minha vida para sempre
diferente tornei.

O poema escrito por elas apresenta a metamorfose sofrida por Gregor Samsa estreitamente relacionada ao excesso de trabalho devido a sua responsabilidade pelo sustento da família. Esse cansaço se transforma "em um feio casco mofado" representando por uma materialidade, pois o cansaço normalmente não pode ser dimensionado.

FOTOGRAFIA 24 – PÔSTER A *METAMORFOSE* - MAVI, PÉROLA, BELLA E MIRELLA[83]



FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

[83] No pôster pode-se ler: "A história 'Metamorfose' de Franz Kafka narra a vida de um homem chamado Gregor Samsa cansado por conta de um trabalho exaustivo. Ele trabalhava como caixeiro viajante para sustentar sua família. Um dia ele estava se sentindo cansado, e quando se viu no espelho percebeu que era uma barata. Esta obra acaba gerando certa reflexão em quem a lê, sobre o dia a dia dos trabalhadores que sofrem com a DESUMANIZAÇÃO. Abordando a falta de ética da família e dos chefes. A obra esclarece esse desrespeito quando Gregor vira uma barata e como está inútil para a família (sem gerar lucro), passaram a tratar ele como um monstro".
Acima do desenho da barata é possível ver a pergunta: "Como me tornei uma barata?"
Num quadro lateral está a definição: "DESUMANIZAÇÃO: Ato e efeito de desumanizar, ou seja, retirar o sentido real dos traços humanos. Muitas vezes se relaciona a perda de valores éticos e morais, da própria sensibilidade.

Pode-se perceber que a ênfase nesse pôster está no texto escrito. Durante a apresentação explicaram:

> Bem, a gente fez um desenho de uma barata se vendo no espelho, para representar a pessoa como ela passou pela metamorfose. Ela [mesma] vendo essa transformação e não se reconhecendo mais porque como ela foi desumanizada, ele perdeu a essência dele, vamos dizer assim. Porque se você perde o que representa você, você acaba se tornando algo que você não é, para resumir! (Mavi).

Nessa transição entre diferentes linguagens o processo filosófico vai conformando-se e possibilitando a cada criança-estudante em seu grupo descobrir o melhor caminho para transmitir sua reflexão filosófica para os demais. Algumas integrantes deste mesmo grupo, expuseram a importância dos debates e conversas em sala de aula para o processo de aprendizagem,

> **Raquel:** Nesse sentido, se vocês tivessem que dizer: uma aula de filosofia, pra ser filosófica, tem que ser "assim"...
> **Luna: Reflexão**, eu acho!
> **Mavi: Debate**!
> **Bella: Conversar**, também!
> **Raquel:** Debate, reflexão…?
> **Luna**: **Eu acho que o debate, ele serve pra muitos assuntos, mas tem alguns assuntos que precisa pensar só você, sabe?** Eu acho que depende muito da visão da pessoa, porque se a pessoa tá me estimulando a pensar daquela forma, às vezes eu não penso da forma que realmente eu preciso pensar.
> **Mavi:** É que o debate você precisa ter conhecimento do assunto pra poder debater então, na teoria...
> **Luna:** Isso! E daí quem não tem o conhecimento daí bagunça tudo, sabe?
> **Mavi:** É!
> **Luna: Daí eu acho que pra alguns assuntos é muito bom o debate, porque você consegue ficar sabendo de pensamentos novos, pensamentos que você não teria!**
> **Mavi:** Contrapõe o seu pensamento!
> **Luna:** Isso! **Mas tem alguns que precisa pensar só você, pra você entender.**

As considerações de Luna e Mavi contribuem para pensar a estreita relação do tempo com a possibilidade dos debates em sala de aula: para a maioria das crianças-estudantes que participaram da pesquisa o tempo adequado para construção da reflexão foi considerado fundamental, mas sempre em estreita relação e diálogo com seus pares.

Outra estratégia vinculada a essa e que os professores e professoras acompanhados durante a pesquisa sempre utilizavam, cada um a seu modo, era de solicitar às próprias crianças-estudantes que contextualizassem ou explicassem aos colegas do que tratava o texto, a atividade ou o material indicado para a aula,

proporcionando a retomada entre pares. Esse processo gera progressivamente mais participação das crianças-estudantes e diminui situações em que receiem expor o que compreenderam.

Por exemplo, já na segunda aula de filosofia do projeto *O brincar e o brinquedo: uma experiência do filosofar (2023)*, algumas crianças-estudantes, que tinham elaborado um cartaz sobre Walter Benjamin e o brincar durante a aula de Arte, pediram para apresentar à turma, o que mobilizou a produção do resto da turma. Na sequência, durante três aulas, foi possibilitado às crianças-estudantes construírem seus lapbooks, os registros abaixo retratam esse processo de vinculação criativa dos conceitos e reflexões com o desenho:

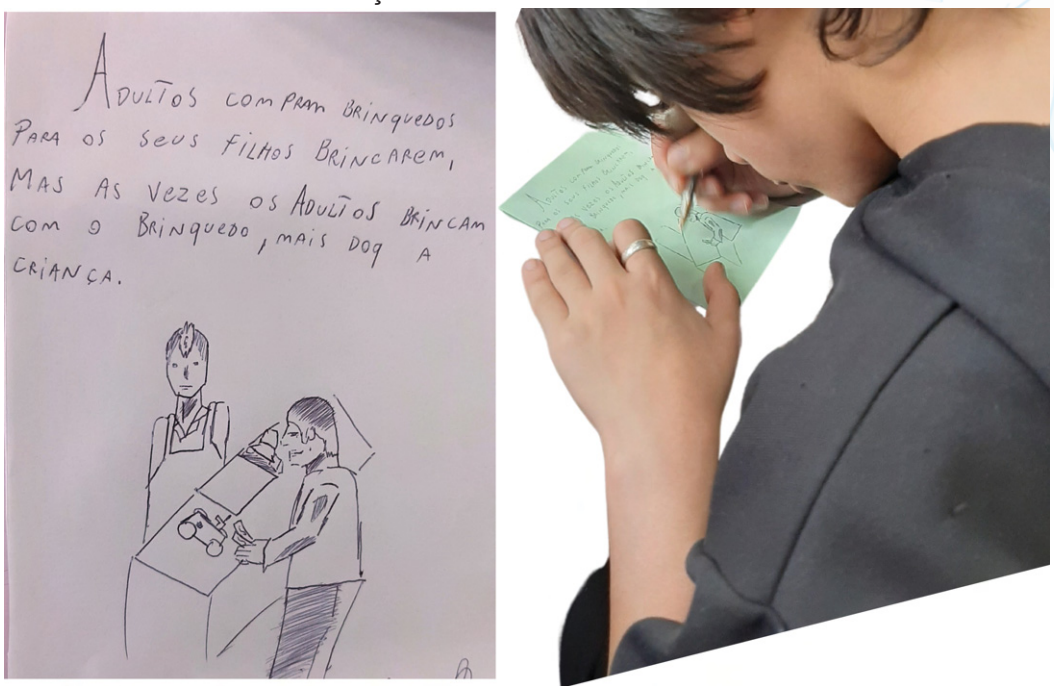
FOTOGRAFIA 25 – ELABORAÇÃO DE MINIBOOKS OU TEMPLATES PARA COMPOR O LAPBOOK SOBRE O BRINCAR A PARTIR DAS REFLEXÕES DE WALTER BENJAMIN.

FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

A transposição das reflexões para a estrutura de um Lapbook, com seus minibooks ou templates possibilitou a produção de uma multiplicidade de registros visuais e textuais sobre o brincar a partir do pensamento de Walter Benjamin (2009). Durante o processo de produção dos lapbooks foi possível perceber diálogo e pesquisa entre as crianças-estudantes, organizando uma apresentação e reflexão

conjunta, buscando compreender a vida e obra de Walter Benjamin, além dos elementos do brincar e a relação que elas mesmas estabelecem com ele.

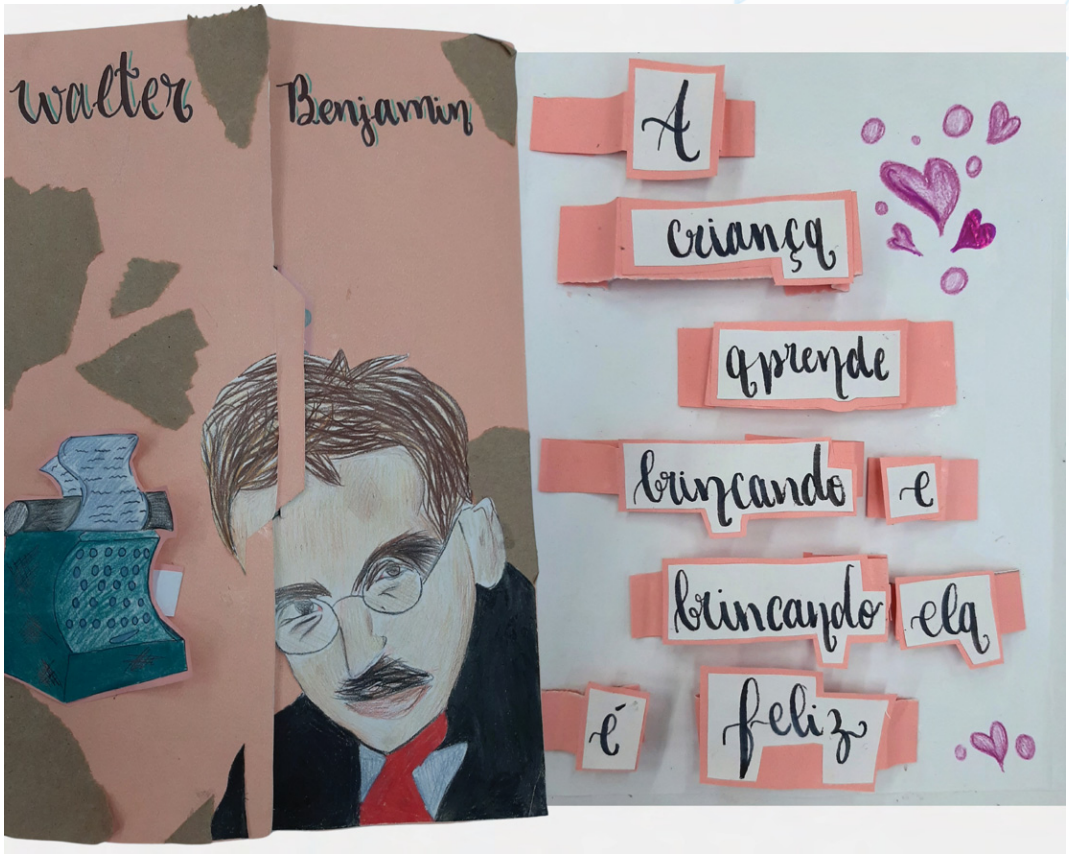
FOTOGRAFIA 26 – ELABORAÇÃO DE UM MINIBOOKS PARA COMPOR O LAPBOOK



FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

Nesse registro a opção é marcar um elemento indicado pelo professor Monet ao registro visual do comércio de brinquedos industrializados, lê-se: "Adultos compram brinquedos para os seus filhos brincarem, mas as vezes os adultos brincam com o brinquedo, mais doq a criança". Benjamin (2009) expõe essa compreensão em um de seus textos sobre os brinquedos infantis e o registro realizado pelo estudante demonstra como isso fez sentido para ele. Do mesmo modo o Lapbook final da estudante Lara, que apresenta bem ao centro o registro de uma síntese que para ela foi o principal nas reflexões sobre o brincar: "A criança aprende brincando e brincando ela é feliz".

FOTOGRAFIA 27 – LAPBOOK LARA



FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

Esses registros demonstram que, tanto nas atividades realizadas no Colégio 1, quanto no Colégio 2, envolveram as crianças-estudantes em produções filosóficas com intuito de comunicar o aprendizado e as reflexões a partir do processo. Em ambos colégios houveram momentos de leitura de trechos de textos filosóficos, aulas expositivas, mas sempre vinculando o processo à realização de atividades práticas e criação entre pares, promovendo um processo de construção coletivo do conhecimento, que depois as crianças-estudantes apontaram como um dos aspectos que mais contribuiu para suas aprendizagens, como sintetizam nessa conversa:

> **Luna: Muita aula teórica, não ajuda a tipo entender direito.** Eu acho que tinha que **fazer mais atividade assim, tipo, em grupo ou individual mesmo,** tipo, só pra **exercitar o que a gente aprendeu**, porque muita, muita aula teórica não entra direito na cabeça.
> **Bella:** Porque, **o conteúdo de filosofia é difícil, mesmo. Se a gente não ficar praticando realmente, não vai, a gente não vai processar as informações.**

5.4 DE ALUNO À CRIANÇA-ESTUDANTE: PELA AGÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

> **Joaquim**: Eu acho que a gente brinca muito pouco. Ao invés de nós acordar, beleza, nós acorda. [...] nós lava bem o rosto, toma banho, faz tudo, né?! E a gente limpa nosso quarto, beleza! Faz umas tarefinha ali. Depois a gente almoça. Daí não dá tempo nem de brincar, porque daí tem escola, daí é Matific, Leia Paraná, Inglês Paraná, Leia Paraná, Redação Paraná…
> **Helo**: Depressão Paraná!
> **Colegas**: Depressão Paraná!
> **Joaquim**: **É muita coisa, entendeu? A gente não consegue**… [interrompido por colegas]
> **Colegas**: **Descansar**!
> **Helo**: Depressão, ansiedade…
> **Joaquim**: **E a gente não consegue brincar mais, porque é muita coisa**!
> **Raquel**: Mas vocês não acham que essas plataformas ajudam vocês a aprenderem com mais facilidade?
> **Juntos**: Não!
> **Helô**: Só serve para a gente perder tempo! O Joaquim tava falando lá de não sei o que Paraná, qualquer coisa Paraná. A matéria mais boba tem uma "coisa" no Paraná!
> **Joaquim: A gente entende mais na sala que nos aplicativos!**
> **Raquel**: Vocês entendem mais na sala que no aplicativo? [Perguntando a todo grupo se partilhavam dessa opinião].
> **Juntos**: Sim!

Esse registro refere-se a uma conversa que tive com as crianças-estudantes do 6º ano do Colégio 1 quando estávamos refletindo sobre o brincar e a relações que estabeleceram a partir de Walter Benjamin (2009), demonstrando a percepção da tênue relação das condições concretas impostas a eles tanto pelo processo de escolarização, quanto pelo processo atual de plataformização do ensino. No transcorrer de toda a tese isso aparece de diversas formas e por isso optamos por cunhar o termo crianças-estudantes marcando o reconhecimento, a partir do que foi sendo problematizado por elas no transcorrer da pesquisa: que a escola faz com que se distanciem da sua *infância* e de atividades que para eles são constituintes desse tempo, como o brincar.

Em detrimento ao tempo da infância instaura-se, com o ofício de aluno, práticas que cada vez mais ocupam seu tempo, com intuito de torná-los "produtivos", mas privando-os de um processo de aprendizagem que, como foi possível ver, envolve-os enquanto crianças-estudantes. Por isso indicam que a questão não está tanto no fato de não quererem brincar, por exemplo, mas sim na privação do tempo para tal, colonizado pelo sistema educacional: "E a gente não consegue brincar mais, porque é muita coisa".

Esse "ofício de aluno", expressão cunhada e amplamente difundida pela sociologia francesa, na década de 1990, designa a integração da crianças ao processo de escolarização e carrega consigo um processo de apagamento das infâncias, quando as crianças nos indicam que "A gente se sente como um robô, porque a gente só é analisado pelos números" (Aurora); ou quando, na relação docente indicam que "Normalmente os professores só sabem gritar: 'Ah, isso tá errado!', mas o professor Otaner consegue entender!" (Emanuelle). Elas estão alertando para a necessidade de reconhecermos que algo não vai bem.

Durante as observações em dois momentos foi proposto um diálogo de crianças-estudantes com a gestão escolar, em ambos colégios, mas o resultado foi o mesmo:

> **Aurora:** A gente teve esse negócio de ChatGPT, acho que eu fui a única do oitavo ano, esse negócio de ChatGPT a gente apresentou para coordenação e **nada depois aconteceu, você viu?!** Não teve campanha, não teve cartaz na parede, se era ético ou não. Então, deve ter muita gente que ainda tá usando, ninguém fez nada, e é isso!

> **Raquel:** Como que foi pra vocês irem lá na universidade aquela vez pra falar sobre a questão das plataformas?
> **Merlin**: Foi legal porque era uma coisa diferente, que parecia que todo mundo tinha medo de falar, que era, tipo, uma coisa diferente e que **ninguém tinha coragem de falar,** digamos assim. Foi bem legal porque também era uma coisa nova que muita gente precisava saber. [...] E foi muito legal, porque eles escutaram, fizeram perguntas, tipo eles se importavam.
> **JotaJota**: Eu achei, tipo, legal, porque eu senti que eu fui ouvido, **só que até agora não adiantou de nada**! Eu fiz, me preparei, só que, não esquento a cabeça com isso, só que, eu queria que tipo a ideia seja formada numa forma em que os alunos gostam. Tipo, Ah!, a ideia é boa, só que a execução não.

Aurora relata que com a criação de uma proposta de Marco Regulatório para o uso do ChatGPT no ambiente escolar espera-se a continuidade do processo de reflexão conjunto, das crianças-estudantes com a gestão da escola, mas não houve retorno para as estratégias propostas por elas. Do mesmo modo, Merlin e JotaJota também conversaram com a diretora do Colégio 1, para que suas considerações sobre as plataformas e seus usos chegassem a quem criou e implementou elas, mas não foram ouvidos, entregaram uma carta que não foi respondida. O professor Otaner convidou eles para irem à universidade contar para estudantes da pós-graduação em antropologia sobre esse processo de plataformização e suas

avaliações, mas eles lamentam não terem nenhum retorno ou continuidade no processo de discussão.

O relato destas três crianças-estudantes, somado a todos os pontos anteriormente relatados na tese nos evidencia que elas estão cansadas de serem tratadas apenas como "alunos", que devem cumprir as atividades em sala de aula como "robôs", sem serem ouvidos. Garantir a elas a realização da infância passa pela possibilidade de agência no espaço escolar, pelo reconhecimento enquanto atores sociais, que podem dialogar com seus professores, com outros adultos e juntos buscarem possibilidades para uma educação que seja filosófica e formativa. Numa conversa com um grupo, perguntei a eles sobre o que gostariam de refletir e aprender no espaço escolar e nas aulas de filosofia, além do que já havia sido proposto pelos docentes:

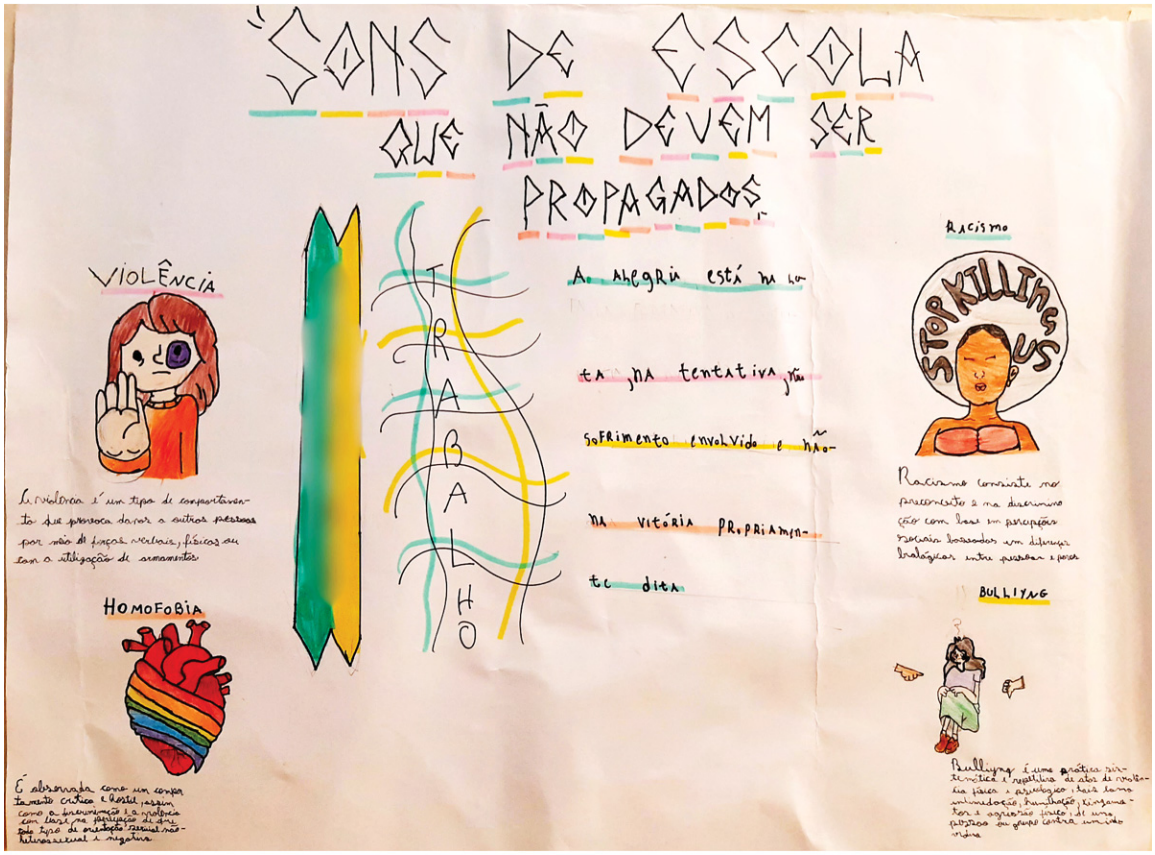
> **Raquel**: Sobre que assunto vocês gostariam de falar na escola?
> **Luize**: Ah, olha, assuntos que eu acho mais importante tratar são **assuntos mais sobre a sociedade**…
> **Eduarda**: Eu queria falar sobre **diversidade social e autoaceitação**!
> **Raquel**: Você acha que a escola fala sobre isso?
> **Eduarda**: Não!
> **Alice**: Com certeza não!
> **Luize**: Eu tentaria falar mais ou menos igual a isso: hoje em dia nas escolas eu acho que a gente deveria retratar mais esse negócio **sobre a educação e o respeito**, e, tipo assim, e o cuidado também. [...] Por exemplo, **o que é o diálogo? E por que as pessoas devem dialogar?** E porque, por exemplo, o **diálogo é tão importante no dia a dia**, sabe? [...] Porque muita gente fala: "Ai, porque as crianças são bobas!", "Porque as crianças tendem a achar algo, mesmo que seja simples, o que seja grande para ela, gente, tá tudo bem! Porque a criança, ela ainda é criança, ela ainda tá na fase de crescimento, ela ainda vai passar por muitas coisas na vida dela!
> **Raquel:** Vocês acham que a escola teria espaço para esses assuntos?
> **Luize:** Eu acho que teria! Mas as pessoas não falam sobre esses assuntos! **As pessoas não se comunicam hoje em dia**! Eu acho que poderia ter alguém que pudesse retratar esse sentido, sabe!? [...] **Eu tenho uma ideia: a gente construir um grupo e dar palestra na escola!** [risos]
> **Eduarda:** [...] **Ninguém tem coragem de começar a falar sobre isso.** E eu acho que seria muito, muito interessante falar sobre isso na escola!

As inquietações das crianças-estudantes demonstram que o "pequeno mundo" tem sofrido as dores e contradições do "mundo maior". No entanto, ao serem silenciadas e desconsideradas, essas inquietações e sugestões não contribuem na criação de um espaço formativo dentro da escola. Quando elas nos dizem que "ninguém tem coragem de falar", alertam para um processo de silenciamento das

tensões que constituem as tensas e intensas relações presentes no espaço escolar, conforme apresentado no Capítulo 4.

Quando, durante o projeto *Sons de Escola*, muitos dos trabalhos apresentaram registros sobre os sons que constrangem e geram violência estão alertando para a necessidade de olhar para o cotidiano e para as relações dentro do espaço escolar. No cartaz elaborado por Emanuelle e outras colegas de sala pode-se ver no título do cartaz um alerta quanto aos "Sons de escola que não devem ser propagados": violência, racismo, bullying e homofobia.

FOTOGRAFIA 28 – CARTAZ DE EMANUELLE: SONS DE ESCOLA QUE NÃO DEVEM SER PROPAGADOS[84]

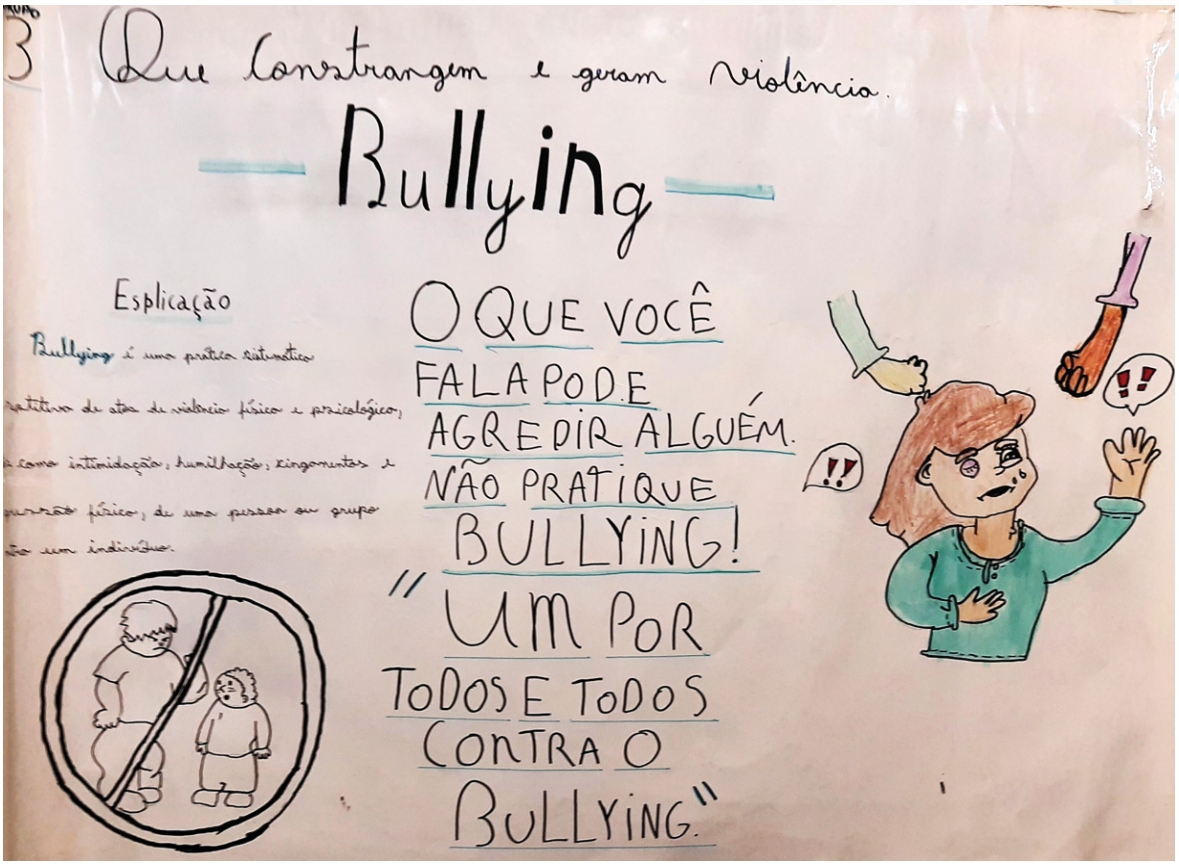


FONTE: Registros da pesquisadora (2023).

[84] LEGENDA: A Alegria está na luta, na tentativa, no sofrimento envolvido e não na vitória propriamente dita.
Violência: A violência é um tipo de comportamento que provoca danos a outras pessoas por meio de forças verbais, físicas ou com a utilização de armamentos.
Homofobia: É observada como um comportamento crítico e hostil, assim como a discriminacao e a violência com base na percepção de que todo tipo de orientação sexual não heterosexual é negativa.
Racismo: Racismo consiste no preconceito e na discriminação com base em percepções sociais baseadas em diferenças biológicas entre pessoas e povos.
Bullying: Bullying é uma prática sistemática e repetitiva de atos de violência física e psicológica, tais como intimidações, humilhações, xingamentos e agressão física, de uma pessoa ou grupo contra um indivíduo.

O cartaz elaborado por Jay e seu grupo também destaca a importância do cuidado com a forma de se comunicar no espaço escolar, trazendo a mensagem: "O que você fala pode agredir alguém. Não pratique bullying! Um por todos e todos contra o bullying".

FOTOGRAFIA 29 – CARTAZ SONS QUE CONSTRANGEM E GERAM VIOLÊNCIA



FONTE: Registros da pesquisadora (2023).
LEGENDA: Bullying: O que você fala pode agredir alguém. Não pratique BULLYING! "Um por todos e todos contra o bullying". Esplicação [*sic*]: Bullying é uma prática sistemática repetitiva de atos de violência física e psicológica, como intimidação, humilhação, xingamentos e agressão física, de uma pessoa ou grupo contra um indivíduo.

O grupo optou por colocar uma explicação do cartaz indicando que: "Bullying é uma prática sistemática e repetitiva de atos de violência física e psicológica, tais como intimidação, humilhação, xingamentos e agressão física, de uma pessoa ou grupo contra um indivíduo", isso como modo de alerta para conscientizar sobre esse som que constitui o espaço escolar de diversas formas.

Já na atividade de elaboração dos Diálogos Filosóficos, realizada no Colégio 2, apareceram problemáticas consideradas importantes de serem tratadas, sendo o bullying uma delas (ANEXO 1),

> **Personagem 1:** Bom, imagina que você, tá tipo, andando na escola na hora do recreio e você vê alguém sofrendo bullying. Você chega

> mais perto e descobre que quem está fazendo bullying são seus melhores amigos. Você irá confrontar seus amigos e perder amizades, ou "ajudar" eles?
> **Personagem 2**: Perder a amizade.
> **Personagem 1**: Mas e se eles começarem a fazer a mesma coisa com você? E se eles são seus únicos amigos? [...]
> **Personagem 1:** Bem, enquanto você pensava **eu refleti um pouco mais e cheguei a concluir que eu faria isso**: eu confrontava, porém perguntando o motivo de estarem fazendo aquilo. Se for apenas pela diversão, perderia a amizade e ajudaria o indivíduo que está sofrendo. Contaria para meus pais, que me ajudariam com esse problema. Pensando no imperativo categórico, terminar a amizade com alguém, digamos, "ruim", seria ético, pois eu não estaria apoiando tal crueldade. Por outro lado, se eles contassem que sofreram bullying em algum momento da vida e desabafarem sobre o que estavam passando, eu ajudaria ambos dos lados (da vítima e de quem está fazendo bullying), recomendando terapia e que contassem para a coordenação ou/e para os pais.
> **Personagem 2**: Eu acho que não é ético fazer bullying, concordo com você.

A criação de um Diálogo a partir de um dilema pensado por elas movimentou essa dupla a elencar, com base nos conteúdos filosóficos trabalhados[85], o desafio do agir ético no cotidiano escolar, especialmente considerando a complexidade das relações estabelecidas e a questão da amizade, que muitas vezes envolvem o silenciamento dos casos de bullying. Ao elencar distintas possibilidades de ação e refletir sobre as consequências de cada uma, o diálogo reflete um uso consciente de princípios éticos, como o imperativo categórico de Kant, para analisar a situação.

A Personagem 1, ao indicar a necessidade de confrontar os amigos que praticam bullying demonstra a compreensão que o agir ético envolve não uma resposta impulsiva a um fato, mas um exame cuidadoso das razões e motivações por trás das ações dos amigos, o que mostra como as crianças-estudantes conseguiram compreender os princípios éticos utilizando-os para orientar ações práticas, tomando decisões baseadas em princípios morais.

Evidenciam a compreensão que o agir ético não pode ser relativizado por conveniências pessoais, como o medo de perder amizades ou o temor de sofrer retaliação; do mesmo modo reconhecem que manter a amizade com pessoas que praticam bullying é, em si, antiético, o que demonstra uma apreensão do que seja o imperativo categórico kantiano, que exige que as ações sejam universalizáveis e respeitem a dignidade humana.

---

[85] A teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg (Rego, 2003) e a sobre o imperativo categórico e hipotético de Immanuel Kant (2007).

A sensibilidade em considerar que os agressores também possam ter sido vítimas de bullying ou terem algum trauma que precise ser analisado sugere um cuidado com o outro em busca de auxiliar também o agressor para que se reintegre socialmente com ações éticas, o que demonstra uma visão ética que é empática e dialética. Esse exemplo também evidencia que atividades como essas mobilizam as crianças-estudantes a refletirem sobre as implicações éticas de suas decisões e a capacidade de aplicar princípios filosóficos à realidade concreta.

Outro diálogo filosófico proposto tratou sobre o agir ético em relação a outras situações presentes no espaço escolar:

DIÁLOGO FILOSÓFICO
Criado por Mário e Luigi

Personagem 1: Em uma corrida de barcos de papel, o seu barco afundou, e seu amigo foi ao banheiro, você pegaria o barco dele?
Personagem 2: Isso seria muita maldade, eu não faria isso.
Personagem 1: Tá certo.
Personagem 2: Você está na prova final de matemática, e você não estudou, você vai até a sala do diretor para roubar o gabarito ou encara as consequências?
Personagem 1: Tentaria fazer a prova normalmente.
Personagem 2: Eu também tentaria.
Personagem 1: Você trabalha em uma empresa muito desvalorizada, mas um certo dia falam que se você se juntar a bandidade você ganharia 50 mil reais por mês, o que você faz?
Personagem 2: Eu me juntaria a bandidade.
Personagem 1: Veja, esta ação não está certa, conforme o imperativo hipotético, você estaria fazendo uma ação para vantagem própria sem ajudar os outros.
Personagem 2: Nossa, me lamento, não deveria ter feito isso, obrigado por me ajudar!

Nesse diálogo os personagens exploram diferentes dilemas morais, passando de situações mais simples, como pegar o barco de um amigo em uma competição escolar, para questões mais complexas e graves, como se envolver em atividades ilícitas. A construção do diálogo revela uma compreensão ética que se deve a uma prática docente que não teve como objetivo a transmissão de regras éticas, mas que ofereceu a oportunidade das crianças-estudantes discutirem, questionarem e compreenderem os fundamentos dessas regras.

Como primeiro exemplo, a troca do barco de papel não é acatada para não agir de modo desleal com um amigo; quanto a possibilidade do roubo do gabarito da prova, de modo direto indica que prefere arcar com as consequências da nota, por reconhecer que o roubo violaria princípios éticos, em especial pela sua integridade e o reconhecimento de sua responsabilidade diante do despreparo para a prova. Mas

no terceiro exemplo, ao surgir a possibilidade de obter vantagens econômicas, o Personagem 2 nem titubeia e responde que aceitaria.

Essa terceira situação apresenta um cenário mais complexo e moralmente desafiador, servindo como um exemplo que possibilita os autores trazerem o imperativo hipotético para pensar como as ações com o objetivo de vantagem pessoal podem ser antiéticas. Esse final do diálogo demonstra uma compreensão mais sofisticada dos princípios morais e filosóficos, destacando que uma ação deve ser avaliada não apenas por suas consequências, mas também por sua conformidade com normas éticas. O diálogo demonstra a compreensão de que o agir ético não é apenas uma questão de evitar maldades óbvias, mas envolve uma reflexão mais profunda sobre intenções, consequências e a justiça.

Ambos diálogos destacam o processo de aprendizagem ética e também evidenciam a presença de dilemas no cotidiano e da importância do diálogo para desenvolver um senso ético mais profundo que vá além da obediência cega às regras e promova um entendimento mais crítico e autônomo dos princípios morais. De modo que pode-se perceber que, ao refletirem sobre dilemas éticos do seu ambiente escolar e não se limitarem a respostas simplistas, as crianças-estudantes começam a reconhecer sua própria agência moral.

Quando a professora propõe a criação de um dilema e depois, com base nele, de um diálogo filosófico e as crianças-estudantes elaboram discussões baseadas em suas experiências e dilemas da vida escolar, em vez de recorrerem a exemplos clássicos de ética distantes de sua realidade, percebe-se que reconheceram a importância das discussões éticas sobre seu cotidiano. Elas estão começando a perceber que agir eticamente não se trata apenas de uma série de regras abstratas, mas de escolhas conscientes que impactam o cotidiano e as relações sociais. Esse processo permite que elas se reconheçam como agentes sociais, capazes de tomar decisões éticas no enfrentamento dos dilemas que surgem em seu cotidiano, não apenas no âmbito escolar.

Ao explorar a complexidade das relações interpessoais e as possíveis consequências de suas ações, as crianças-estudantes demonstram uma abordagem filosófica que busca equilibrar justiça e compreensão, mostrando que o ensino de filosofia pode ser fundamental para o desenvolvimento de uma ética prática que promove um ambiente escolar mais justo e consciente.

Do mesmo modo, nessas práticas e produções das crianças-estudantes pode-se perceber a reivindicação de que o processo de ensino e aprendizagem precisa estar ancorado nelas enquanto crianças-estudantes, mais do que apenas nas normatizações (currículos, avaliações de larga escala, projetos governamentais), pois não é o ofício de aluno, "enquanto aprendizagem das regras do jogo escolar" (Marchi, 2010), que deve ter centralidade no espaço escolar, mas sim a aprendizagem ética, estética e epistemologicamente comprometida com o tempo da infância, que contribui, no processo de ensino e aprendizagem, com o reconhecimento delas enquanto atores sociais que tem participação ativa, sendo também produtores de conhecimento e cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE ESTE MOSAICO

> **Isa**: Eu pensei que, como a filosofia não é tão comum assim, eu achei que a filosofia não era tão importante pro dia a dia, mas depois dessas aulas e tudo, eu achei que, nossa, bem importante para o nosso dia a dia! Faz refletir mais sobre as coisas.

Do mesmo modo que trouxe a fala de Isa para iniciar a tese, trago-a novamente para encerrá-la, pois ela sintetiza bem o que de várias formas as crianças-estudantes que participaram da pesquisa indicaram: a filosofia é tão importante para a formação delas que deveria estar presente no currículo do ensino fundamental de todas as escolas brasileiras. Essa compreensão das crianças-estudantes foi possível devido às práticas filosóficas propostas pelos professores e pelas professoras que proporcionaram a elas o contato com o pensamento filosófico historicamente produzido e com seus pares em sala de aula, numa relação dialógica de construção do conhecimento, percebendo-se como participantes ativas no processo de aprendizagem.

Destaco que nesse processo, quando falamos de uma educação filosófica, com base na filosofia *das* crianças, buscamos marcar uma distinção das práticas realizadas pelos/as docentes participantes da pesquisa em relação às propostas de filosofia *para* e *com* crianças: enquanto a primeira tem como objetivo o desenvolvimento do pensar, por meio do exercício da lógica filosófica, a segunda busca a realização de oficinas de pensamento em que as crianças experienciam o pensar. Aqui trouxemos práticas que somam-se a estas, defendendo que o ensino de filosofia no ensino fundamental não pode abrir mão dos conhecimentos historicamente produzidos atrelando-os ao cotidiano e ao reconhecimento da filosofia *das* crianças, caracterizada por outros modos de fazer filosofia, outro método filosófico.

Juntando os elementos/fragmentos para a construção desse mosaico percebo que apenas uma ínfima parte foi apresentada daquilo que foi generosamente disponibilizado pelas crianças-estudantes. O acabamento aqui dado é o que eu pude dar, assinando com minha autoria, dentro das condições concretas a que me foi dado viver, transformar e transpor; mas ciente também que a língua reflete e refrata os sentidos construídos na interação comunicativa, isso dado em um contexto social e historicamente localizado.

Por isso, no transcorrer da construção desse mosaico, procurei evidenciar os principais elementos que nas entrevistas, conversas e na observação do cotidiano

escolar foram sendo postos pelas crianças, pois esse processo me possibilitou estar *com* elas e dialogar sobre a inserção da filosofia desde a infância na escola. Além disso, mergulhei na compreensão que elas vão desenvolvendo quanto ao fato de considerarem que filosofam há muito, mesmo não sabendo nominar esse ato, o que nos mostra que "a infância é justamente a causa da filosofia, nunca o contrário" (Renato Noguera, 2018).

Em alguns momentos, circulando pelos espaços das escolas, deparei-me com evidências de restrição à liberdade das crianças para questionar, problematizar e indagar, tanto sobre assuntos do cotidiano quanto sobre "problemas dos adultos". Nessa perspectiva, torna-se claro que nossa preocupação inicial com a introdução da filosofia no ensino fundamental não deve se concentrar apenas no desenvolvimento de uma atitude filosófica ou crítica. Em vez disso, é indispensável que, como adultos/as e professores/as, proporcionemos inicialmente a elas um espaço de escuta, troca e observação, pois suas inquietações estão no campo filosófico. Cabe a nós conduzir um processo que seja cada vez mais aperfeiçoado e revisitado pelas crianças-estudantes.

Elas nos expõem que nós adultos tendemos a usar o argumento de autoridade, *Argumentum ad baculum,* a partir da experiência, do maior tempo de vida, para silenciar suas inquietações e suas sugestões para problemas do "mundo maior", até mesmo para manter a "civilidade" e assim não falar sobre situações e assuntos desconfortáveis ou que não queremos mais falar. Nos mostraram que estão disponíveis para aperfeiçoar a sua atitude filosófica e crítica, mediante uma prática pedagógica e filosófica que parte do reconhecimento de um outro modo de se apropriar da filosofia e dos conhecimentos já produzidos, assim como do filosofar.

Mas nessa possibilidade está expressa a necessidade de uma prática educativa que se coloque à deriva e permita que também as vivências e experiências das crianças contribuam, não num processo pedagógico espontaneísta, mas que seja conduzida *junto com* as professoras e professores, por meio de atividades práticas que relacionem a produção filosófica e os filósofos com o cotidiano, que os instiguem e provoquem a sair do senso comum e que lhes proporcione outros tempos, não o tempo do mercado, do controle e da produtividade, mas que juntos instituam um tempo outro, de criação e diálogo.

Dessa forma, podemos caminhar em direção a uma educação filosófica ancorada na escuta e observação das crianças, bem como nos conhecimentos e

conceitos historicamente produzidos na filosofia, pois, como elas mesmas nos demonstraram: elas questionam, dialogam entre si, se interessam por conhecer os filósofos e seu pensamento e esse diálogo na "grande temporalidade" provoca ainda mais o interesse pela produção filosófica que contribui para que possamos acessar a filosofia *das* crianças*,* que se caracteriza pelos outros modos de se aproximar e produzir filosofia, seja pelo desenho, pela dança, pela música, pelo processo de troca dialógica entre pares, pelo corpo, pela escrita, entre outros.

Destaco que durante o texto, em especial no referencial teórico, a centralidade esteve na apreensão da linguagem verbal e escrita, entretanto nas análises realizadas no capítulo 4 e 5 outras linguagens apareceram com força, inclusive a corporal, de modo que é importante destacar que há centralidade do corpo no processo em sala de aula que talvez não teve o destaque devido no texto da tese. Essa centralidade do corpo aparece como um não-dito, como evidência das entrelinhas quando as crianças-estudantes utilizam formas de expressão que não são apenas verbais, mas são visuais, estéticas ou corporais, como cartazes, dança, desenhos, vídeos; como, por exemplo, quando nos trazem fragmentos/elementos para refletir sobre a educação filosófica, destacando a importância dos debates (ao se colocarem em relação com o outro), das atividades práticas, das provocações e das tensões que esse encontro com o outro gera, considerando-os como elementos fundamentais para o processo. As atividades propostas pelos/as docentes e a produção das crianças-estudantes evidencia que seu envolvimento foi muito mais profícuo quando se possibilitou à elas interações corporais, verbais, visuais, com trocas e criações, quando se permitiu que seus corpos ocupassem o espaço e produzissem conhecimento.

Nesse sentido, exponho como fui "atravessada", ou diz Larrosa, "passada", por todo esse processo de pesquisa e como saio dele metamorfoseada pelas relações porosas que construí com as crianças-estudantes que caminharam comigo durante esse período. Saio desse processo mais *infante*, mais atenta às crianças, às infâncias e a mim mesma. O sabor e o saber da experiência *das* e *com* as crianças e a filosofia me faz pensar minha responsabilidade de responder pela vida, por aquilo que vivenciei e compreendi na pesquisa, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido não permaneçam inativos (Bakhtin, 2011).

Daqui se faz importante partir para a continuidade da pesquisa que permita às crianças-estudantes a produção filosófica sistemática (ou assistemática) do seus

pensamentos, criações e proposições, pois reconhecer que há uma filosofia *das* crianças, *das* infâncias, é fundamental para conhecer uma outra ética, outra estética, uma outra metafísica, uma outra teoria do conhecimento, uma outra filosofia política, ou seja, uma outra filosofia possível, já há muito silenciada pelo discurso filosófico dominante.

Do mesmo modo, é necessário reconhecer que elas pertencem ao grupo geracional da infância que sofre renovação contínua de modo que não há uma idade estabelecida para o fim da infância, mas ela vai sendo estabelecida sob aspectos culturais, sociais, políticos, psicológicos e biológicos que muitas vezes não são reconhecidos pelas próprias crianças ou por aqueles que são "separados" deste tempo, seja por questões sociais, econômicas ou culturais. As questões sociais e econômicas foram indicadas por elas como destituindo as crianças do tempo da infância levando-as ao trabalho infantil ou doméstico; ou pelo próprio processo de escolarização que exige delas produtividade e preparação para o futuro, para a vida adulta, destituindo delas do prazer de aprender.

Já com relação às questões culturais, destacamos a separação etária, que estabelece um corte para delimitar infância, adolescência, juventude, vida adulta e velhice. Essa questão apareceu durante a pesquisa, pois muitas das participantes da pesquisa, tratadas como pré-adolescentes ou adolescentes, afirmaram que ainda se reconhecem como crianças, mas que não são mais autorizadas a se enquadrarem neste grupo geracional.

Destaco que o retorno às crianças-estudantes antes da defesa da tese para realizar uma reunião técnica que possibilitasse a elas uma última interferência e colaboração no texto final (Pletsch; Souza, 2021), só foi possível parcialmente, com algumas crianças do Colégio 1, devido às questões de calendário e disponibilidade de dispensa das aulas, por isso optei por não incorporar esses registros na tese. As considerações delas sobre a tese final serão apresentadas em artigo posterior, mas no Anexo 2 apresento alguns registros com objetivo de marcar aqui essa escuta do que elas ainda tinham para contribuir quanto a pertinência do texto final.

O que mais me tocou no processo das devolutivas foi perceber que as crianças ficaram extremamente surpresas com o resultado final da tese, indicando que não sabiam o que esperar da pesquisa e que não acreditavam que o que elas disseram realmente apareceria no texto final. Elas destacaram a importância de ver suas falas registradas na tese e o fato de que, como pesquisadora, eu realmente as

ouvi e retornei para apresentar o resultado final e, novamente, ouvir suas impressões. Ao me verem chegando na sala de aula, disseram: "Você voltou mesmo!" e "Achei que você não viria mais!" o que demonstra como estão acostumadas a serem "esquecidas" por nós adultos. Receber abraços, cartinhas e agradecimentos (até mesmo de crianças que viram a apresentação da pesquisa, mas que não haviam participado dela), foi algo que me metamorfoseou mais uma vez. Saio dessa etapa da minha formação ciente do compromisso que assumi ao iniciar essa pesquisa: ouvir as crianças, ouvir as infâncias e permitir que suas epistemologias sejam conhecidas, registradas e respeitadas.

Todos os desafios encontrados durante a pesquisa foram compensados pela presença das crianças-estudantes e a generosidade delas em contribuir comigo. Em ambos os colégios haviam crianças-estudantes que me procuravam nos corredores ou na sala para participarem da pesquisa (também teve os que não quiseram participar e foram respeitados), que sempre estiveram disponíveis para conversar, compartilhar comigo suas reflexões, trabalhos e reclamações. Olhos que também me olhavam, também me interrogavam e, num processo dialógico, me levaram a seguir na pesquisa, como registrei no início desta tese, não há "nada mais difícil do que sustentar o olhar de uma criança. Nada mais difícil do que estar à altura desse olhar. Nada mais difícil do que encarar esse olhar".

Assim, reforço o reconhecimento das múltiplas infâncias e crianças que acompanhei durante a pesquisa, ciente de que elas não representam uma totalidade, mas mostraram-me apenas uma "face", ficando ainda ocultas muitas outras, demonstrando que nunca se esgotará a busca pela filosofia *das* crianças e por elementos/fragmentos de uma educação filosófica no ensino fundamental, o que indica possibilidades e desdobramentos para essa tese na perspectiva de visibilizar o pensamento filosófico *das* crianças e assim desfazer o cercado da infância que mantém as crianças onde os adultos acham que elas devem ficar sob sua tutela (Montes, 1991).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005.

ALUNOS hostilizam colegas por vitória de Lula em Curitiba. **Folha de São** Paulo. São Paulo, 2 nov. 2022. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/11/alunos-hostilizam-colegas-por-vitoria-de-lula-em-colegio-particular-de-curitiba.shtml. Acesso em: nov. 2022.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências**. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 7-19, julho/2022.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-114.

ANDRADE, Carlos D. **Boitempo**: menino antigo. Rio Janeiro: Record, 2006.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. v. 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. v. 2. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio Sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. *In*: SARMENTO, Manuel J.; GOUVÊA, Maria C. S. (org.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 119-140.

ARROYO, Miguel G. **Currículo território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, Walter. **A origem do drama barroco alemão**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. Ed. (Obras Escolhidas, v. 1). São Paulo: Brasiliense, 2012a.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 6. ed. (Obras Escolhidas, v. 2). São Paulo: Brasiliense, 2012b.

BENJAMIN,Walter. **A hora das crianças**: Narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Tradução de Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o Programa da Filosofia por vir**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

BIAGGIO, Angela M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.

BILLIE EILISH. Billie Eilish - when the party's over (Official Music Video). 2018. 1 vídeo (3m:13s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pbMwTqkKSps. Acesso em: mai. 2023.

BILLIE EILISH. Billie Eilish - Bellyache (Official Music Video). 2017. 1 vídeo (3m:30s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gBRi6aZJGj4. Acesso em: mai. 2023.

BISHOP BRIGGS. Bishop Briggs - River. 1 vídeo (3m:35s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=h5jz8xdpR0M. Acesso em: mai. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRADBURY, Ray. **Prazer em queimar:** histórias de Fahrenheit 451. São Paulo: Biblioteca Azul, 2020

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012a. p. 9-31.

BRAIT, Beth. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. **Revista brasileira psicanálise**, São Paulo , v. 46, n. 4, p. 85-97, dez. 2012b. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2012000400008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: mar. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 23 mar. 2023.

BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do Olhar**: Walter Benjamin e o projeto das passagens. Tradução de Ana Luiza de Andrade. Belo Horizonte: UFMG; Chapecó: Editora Universitária Argos, 2002.

BUENO, Wilson da C. A mão negra que ilustra o preconceito do Estadão e os desafios da imagem. Observatório da Comunicação de Crise, UFSM, 25 out. 2022. Disponível em: https://www.ufsm.br/projetos/institucional/observatorio-crise/2022/10/25/noticia-2. Acesso em: jan. 2024.

CARRILHO, Manuel M. **Razão e transmissão da Filosofia**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.

CASSIRER, Ernst. **Antropologia filosófica: ensaio sobre o homem**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

CENTRO DE ESTUDOS ERICKSON. **Como aprender a estudar melhor com o lapbook**. Disponível em: https://www.erickson.international/pt-br/meu-primeiro-lapbook/. Acesso em: mar. 2024.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na Teoria da Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUI, Marilena. **Boas-vindas à Filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CHAUI, Marilena. Sobre o direito à preguiça. *In:* NOVAES, Adauto. **Mutações**: elogio à preguiça. São Paulo: SESC, 2015.

CHOMSKY, Noam. Ecco 10 modi per capire tutte le bugie che ci raccontano. **Revista Latinoamerica e tutti i sud del mondo**, Roma: GME Produzioni, anno 35, n. 128/130, p. 146-147, 2014/2015.

CIRINO, Maria R. D. **Filosofia com crianças**: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). 2015. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10401>. Acesso em: mai. 2023.

CONCEIÇÃO, Gislane N. L. S. **O projeto filosofia na escola**. Orientador: Ferdinand Rörh. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3973>. Acesso em: jul. 2023.

CORSARO, William A. Interpretative reproduction in children's peer culture. **American Journal of Plays,** v. 4, n. 4, p. 488-503, 2012. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985602.pdf. Acesso em: jan. 2024.

CORTEZ, Ligia M. C. S. **De Asja Lacis à Casa do Teatro**: teoria e práticas do teatro com e para crianças. São Paulo: USP, p. 37-38, 2018.

COUTINHO, Angela S. Consentimento e assentimento. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: Anped, 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf>. Acesso em: mai. 2023. p. 98-103.

CRUZ, Silvia H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CURCINO, Luzmara et al. **Discurso e (pós)verdade**. São Paulo: Parábola, 2021.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DUNKER, Christian et al. **Ética e Pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

EAGLETON, Terry. **Esperança sem otimismo**. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2023.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Volume I. Uma História dos Costumes. Tradução: Ruy Junomann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

EVANGELISTA, Nislândia Santos Evangelista; MARCHI, Rita de Cássia. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/nPN58zMrJBkkMZYLP8jWDJx/#. Acesso em: jan. 2024.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1986.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, Jul/Dez. 2007. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf. Acesso em: jun. 2023.

FALABRETTI, Ericson; SANTOS, Wilton B. Rousseau: a natureza como modelo para a educação. In: MARTINS, Marcos F.; PEREIRA, Ascísio dos Reis (orgs.). **Filosofia e Educação**: ensaios sobre autores clássicos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

FARACO, Carlos A. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 49-60.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERNANDES, Florestan. As "Trocinhas" do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229–250, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 7 maio. 2024.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos De. **A Reforma Empresarial da Educação:** Nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

GAGNEBIN, Jeanne M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 83-100.

GAGNEBIN, Jeanne M. Palavras para Hurbinek. In: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (orgs.). **Catástrofe e representação**: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne M. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. Ed. (Obras Escolhidas, v. 1). São Paulo: Brasiliense, 2012.

GAGNEBIN, Jeanne M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GAGNEBIN, Jeanne M. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

GALEANO, Eduardo . **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/?format=pdf. Acesso em: 15 mai. 2022.

GERALDI, João W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa *et al*. (orgs) **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 40.

GERALDI, João W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p15.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, Educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-41.

GOMES, Vanise de C. A. D. **Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública**: encontros e desencontros. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2017.

HERÁCLITO DE ÉFESO. Alétheia (Fragmento 16). In: **Os Pré-socráticos** (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1973. p. 129-142. (Os Pensadores).

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Geraldo B. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio**: análise e proposição a partir da experiência paranaense. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://nesef.com.br/wp-content/uploads/2022/08/Tese-Geraldo-_POR-UMA-MEDIA

CAO-PRAXIOLOGICA-DO-SABER-FILOSOFICO-NO-ENSINO-MEDIO-ok-1-1.pdf>. Acesso em: mai. 2023.

HORN, Geraldo B. **Ensinar filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Curitiba: CRV, 2017.

HORN, Geraldo B. *et al.* (orgs.). **Mercantilização da educação pública no Paraná:** autoritarismo e plataformização do ensino. Curitiba: Platô Editorial, 2022.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1997a.

JOBIM E SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 2005.

JOBIM E SOUZA, Solange (org.) **Subjetividade em questão**: A Infância como Crítica da Cultura. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2005.

JOBIM E SOUZA, Solange; PORTO E ALBUQUERQUE, Elaine D.. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/rxyrcnwMdPtWsbXTtLRLb4C/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: jan. 2023.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

KAFKA, Franz. A **Metamorfose.** Adaptação: Peter Kuper. São Paulo: Conrad, 2004.

KANT, Immanuel. O que é esclarecimento? *In*: KANT, Immanuel. **Textos Seletos.** Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

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

KOHAN, Walter O. Filosofia e infância: pontos de encontro. In: KOHAN, Walter O.; KENNEDY, David (orgs). **Filosofia e infância:** possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, Walter. O.; WUENSCH, Ana M. (orgs.). **Filosofia para crianças:** a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, Walter O.; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (org.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOHAN, Walter O. **Ensino de Filosofia**: Perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOHAN, Walter O. **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter O.; OLARIETA, Beatriz F. (org.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KOHAN, Walter O.; FERNANDES, Rosana A. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo e um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-16, 2020.

KORCZAK, Janusz.; DALLARI, Dalmo A. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 2022, p. 23.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa et al. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 323-348.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÉ, Jaqueline Barreto; *et al.* Saindo das bolhas de pós-verdade: Ética da informação para fluência digital e combate às fake news. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 29–48, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/9292. Acesso em: dez. 2023.

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

LIPMAN, Matthew. Como nasceu filosofia para crianças. In: KOHAN, Walter O.; WUENSCH, Ana M. **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Matthew Lipman. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann M.; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, Marcos A. O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos. In: KOHAN, Walter O. **Lugares da Infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LORIERI, Marcos A. **Ensinar filosofia e a filosofar**: necessidade urgente. Rio de Janeiro: NEFI, 2023.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses 'Sobre o conceito de História'. São Paulo: Boitempo, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

MARCHI, Rita C. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 227-246, Jan.-abr., 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227053014.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MARCHI, Rita C. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação,** v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13983>. Acesso em: ago. 2022.

MARCHI, Rita C. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, p. 387-406, jul./dez. 2011a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/mwW6jT5nfRpwPHMJwsgYQDJ/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: mai. 2023.

MARCHI, Rita C. Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 221-229, mai./ago, 2011b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7535>. Acesso em: mar. 2024.

MARCHI, Rita C. A criança como ator social: crítica, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9453>. Acesso em: jan. 2024.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MATOS, Olgária. Filosofia A polifonia da razão: filosofia e educação. São Paulo: Scipione, 1997.

MATTHEWS, Gareth B. **A filosofia da infância**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MATTHEWS, Gareth B. **A Filosofia e a Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDES, Ademir A. P.; HORN, Geraldo B. Olimpíadas de Filosofia do NESEF: a experiência do filosofar no Ensino Médio. **Revista do NESEF: Filosofia e Ensino**, v. 5, n. 5, p. 30-45, 2015.

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: Unesp, 2011.

MONTES, Graciela. **O cercado da infância.** São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

MORSON, Gary S.; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin:** a criação de uma prosaística. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

NESEF. **Regulamento da VIII Olimpíada de Filosofia**. Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia - NESEF/UFPR. 2022. Disponível em: <https://nesef.com.br/wp-content/uploads/2022/08/REGULAMENTO-VIII-OLIMPIADA-DE-FILOSOFIA-2021.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

NESEF. **Regulamento da X Olimpíada de Filosofia**: Experiência do filosofar. Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia - NESEF/UFPR. 2023. Disponível em: <https://nesef.com.br/wp-content/uploads/2023/04/X-OLIMPIADA-DE-FILOSOFIA_2023_final.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

NOGUERA, Renato. A infância é a causa da filosofia. *In*: SILVA, Wallace Lopes [*et al*] (org). **Assim disseram as crianças**: dicionário transdisciplinar ilustrado por palavras filosóficas. Rio de Janeiro: Hexis, 2018.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002.

OLARIETA, Beatriz F. **Gestos de escrita**: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Janice da S. **Filosofia com crianças**: cenas de experiências e encontros com os dizeres e alteridades da infância em uma escola da Rede Municipal de Ensino. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29876>. Acesso em: jan. 2022.

OLIVEIRA, Paula R. **Filosofia para a Formação da Criança.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

PARANÁ. **Autorização para Pesquisa Acadêmica**. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/autorizacao_pesquisa_academica. Acesso em: 20 mai. 2023.

PARANÁ. Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP 2021. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep. Acesso em: mar. 2024.

PAZ, Huri. Crime branco, mão negra: o racismo e o despreparo da imprensa ao lidar com o ataque a tiros em duas escolas em Aracruz. **Nexo Jornal,** 05 dez. 2022. Disponível em: https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2022/12/05/crime-branco-mao-negra-o-racismo-e-o-despreparo-da-imprensa-ao-lidar-com-o-ataque-a-tiros-em-duas-escolas-em-aracruz. Acesso em: dez. 2023.

PLATÃO. Diálogos: Teeteto - Crátilo. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2001.

PEREIRA, Rita M. R.; MACEDO, Nélia M. R. **Infância em pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Rita M. R. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita M. R.; MACEDO, Nélia M. R. (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012a. p. 25-58.

PEREIRA, Rita M. R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita M. R.; MACEDO, Nélia M. R. (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012b. p. 59-86.

PIMENTA, Ângela M. F.; RAMOS, Jucimara B.; SANTAROSA, Sebastião D. *In*: HORN, Geraldo B. et al (orgs.). **Mercantilização da educação pública no Paraná:** autoritarismo e plataformização do ensino. Curitiba: Platô Editorial, 2022.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord.) **As crianças:** contexto e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 1997.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord.) **As crianças**: contexto e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.

PLETSCH, Márcia D.; SOUZA, Flávia F. Devolutiva da pesquisa em educação aos participantes: princípios éticos e validação social. In: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2. Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021.

REGO, Sérgio. Teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. In: REGO, Sérgio. **A formação ética dos médicos:** saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003, pp. 75-102. ISBN 978-85-7541-324-1.

REZENDE, Edson T.; ZANINI, Raquel A.; DELAVY, Mayco A. M. Dez edições da Olimpíada de Filosofia do NESEF/UFPR: Ato luta e resistência pelo ensino de filosofia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 41., 2023, Manaus. **Anais da 41ª Reunião Nacional da Anped - Educação e Equidade: Bases para Amar-zonizar o país**, 2023. Disponível em: <https://base.pro.br/sites/41anped/docs/14577-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: mar. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, 2006.

ROUSSEAU, Jean J. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SACRISTÁN, José G. **O Currículo**: Uma Reflexão sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação FaE/UFPel**, Pelotas, n. 21, p. 51-69, jul./dez. 2003b.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago.

2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mai. 2023.

SARMENTO, Manuel J. Com o intuito de orientar estudos e favorecer uma visão integrada das categorias e referenciais com os quais temos trabalhado destacamos hoje um esforço realizado pelo prof. Sarmento no sentido de organizar um Mapa de Conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância. **Revista zero a seis,** Florianópolis, v. 8, n. 14, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1910>. Acesso em: jan. 2024.

SARMENTO, Manuel J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVÊA, Maria C. S. (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **Revista O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 15-30, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36756>. Acesso em: mar. 2023.

SARMENTO, Manuel J. A Reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36733>. Acesso em: mar. 2023.

SARMENTO, Manuel J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda T.; GARANHANI, Marynelma C. (org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba, 2013. p. 13-46. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36756. Acesso em: 13 jun. 2022.

SARMENTO, Manuel J.; MARCHI, Rita C. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**, n. 4, p. 91-113, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/498>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SAVARIS, Sônia B. Os impactos da prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de educação básica. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Bahia, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SEVERINO, Antônio J. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter. **Ensino de filosofia**: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SEVERINO, Antônio J. Educação e ética no processo de construção da Cidadania. In: LOMBARDI, Claudinei; GOERGEN, Pedro (orgs.). **Ética e educação:** reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, Antônio J. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/12445/8225/36845>. Acesso em: 06 mar. 2024.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai à escola**: contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVEIRA, Cristiane F. "Filosofia para e com crianças": bordando reflexões acerca das experiências filosóficas com crianças no Brasil. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2020.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Twv/>. Acesso em: 05 ago. 2022.

SOBRAL, Adail. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. *In*: BRAIT, Beth. **Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

STRECK, Danilo F. Qual o Conhecimento que Importa? **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, set/dez 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf>. Acesso em: mai. 2023.

STOCK, Adriana. Eleições 2022: como a polarização política se manifesta nos pátios das escolas. BBC News Brasil, Rio de Janeiro, 15/08/2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62440996 .Acesso em: mar. 2023.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel. A Infância vai ao cinema. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

TIMSIT, Sylvain. Estrategias de manipulación. Disponível em: https://www.syti.net/Manipulations.html. Acesso em: mar. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALCZAK, Paweł. Por que Piaget não filosofa? Discussão crítica de Gareth B. Matthews com o conceito de desenvolvimento cognitivo de Piaget. ***Childhood & Philosophy***, v. 15, p. 01–26, 2019.

WESCHENFELDER, Gelson V.; LOPES FILHO, Artur R. I. Vamos falar sobre o que é ser nerd hoje?. **Revista Prâksis**, v. 1, 213–229, 2023.

WILLIAMS, Raymond. Cultura. In: **Palavras-Chave**: um vocabulário da Cultura e da Sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: UNESP, 2011.

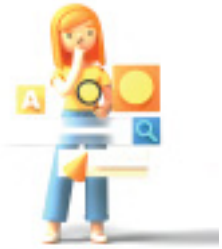
WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Tradução Celina Vergara. São Paulo: Lafonte, 2021.

ZANINI, Raquel A. **Educação filosófica e infância**: o jogo teatral como possibilitador dessa relação a partir dos carecimentos das crianças. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/65928>. Acesso: mai. 2023.

ZANINI, Raquel A.; REZENDE, Edson T.; DELAVY, Mayco A. M. A VIII Olimpíada de Filosofia NESEF/UFPR e a formação filosófica. *In:* SILVA, Américo J. N. da.; SOUZA, Ilvanete dos Santos de; LIRA, Ismael Santos (Org.). **A educação enquanto fenômeno social**: Perspectivas de evolução e tendências. Ponta Grossa: Atena, 2022. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/a-educacao-enquanto-fenomeno-social-perspectivas-de-evolucao-e-tendencias>. Acesso em: jan. 2023.

APÊNDICE 1 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A FILOSOFIA *DAS* CRIANÇAS: POR UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL
Pesquisador/a Responsável: Geraldo Balduino Horn e Raquel Aline Zanini
Local da Pesquisa: Colégio
Endereço:



Olá!
Eu, Raquel Aline Zanini, estudante e pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, convido você _____ para participar da minha pesquisa:

A FILOSOFIA *DAS* CRIANÇAS:
POR UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.

Seus pais ou responsáveis legais permitiram que você participe.

Por que queremos fazer esta pesquisa?
Por que nosso grupo de estudos dedica-se há mais de 20 anos a pesquisar o ensino de filosofia e sentimos necessidade nesse momento de abrir um espaço de pesquisa COM vocês crianças, para entendermos como vocês veem o ensino de filosofia, se consideram ela uma área importante do conhecimento e se ela tem relação com a vida de vocês. Como seu professor desenvolverá um trabalho filosófico com sua turma para apresentar na Olimpíada de Filosofia 2023 achamos que você tem muito a contribuir com nossas pesquisas, tanto pela experiência que tem em sala de aula, como pelo que experimentará durante o processo de preparação para a Olimpíada e no evento.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, mas se concordar e depois mudar de ideia não terá nenhum problema desistir. Você pode nos avisar ou pedir para seus pais ou responsáveis me avisarem.

A pesquisa será feita no/a Colégio, na sua sala de aula, durante algumas aulas de Arte, Língua Portuguesa e História, onde eu, Raquel, vou conversar com você e seus colegas, vou ler (quando você deixar) seu caderno e seus trabalhos e os do seu/sua professor/a e colegas. Todas as aulas serão gravadas (em áudio ou vídeo) para eu não esquecer de nada que vocês disserem ou fizerem. Mas fica tranquilo/a, ninguém mais vai ouvir e ver essas gravações, só eu!

Se, durante a pesquisa em alguma das aulas você não se sentir muito confortável com a minha presença observando, ouvindo e gravando ou não gostar de algum assunto que conversamos; se acontecer algo que te deixe incomodado(a) por que falou alguma coisa ou os colegas comentaram algo que te deixou irritado(a), constrangido(a) ou com vergonha, você pode pedir para eu apagar os registros da sua participação naquela aula (áudio, vídeo, escrita, fotografia)
e, até mesmo, pode pedir para não participar mais da pesquisa.

Raquel, mas isso tem algum benefício?
Os benefícios da pesquisa têm relação direta com a sua participação, pois fazem nós pesquisadores conhecermos como vocês crianças-estudantes se relacionam com os conhecimentos da filosofia, com o filosofar e com o jeito como sua/seu professor ensina. Tudo isso vai nos dar muitas informações e ideias para pensarmos uma filosofia DAS crianças COM vocês.

Quando terminarmos essa nossa pesquisa, lá em novembro de 2023, eu, Raquel, vou escrever sobre tudo o que vivemos, pensamos e fizemos juntos nas aulas, e voltarei para lermos e conversarmos sobre o texto.

Mas fica tranquilo/a, quando eu publicar a pesquisa seu nome verdadeiro não será dito, você poderá escolher o nome que desejar para eu registrar na pesquisa, como os atores e atrizes fazem quando tem personagens em filmes ou séries!

Raquel, mas o que significa assentimento ?

Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, usamos quando convidamos uma pessoa da sua idade (criança/adolescente) para participar de uma pesquisa. Depois de compreender sobre o que é a pesquisa e, se concordar em participar dela, você pode assinar este documento.

Se você ou os seus responsáveis tiverem dúvidas com relação a pesquisa, deixei meus contatos (e-mail, telefone) com eles e também do meu orientador, o professor doutor Geraldo Balduino Horn.

Você tem mais alguma dúvida?
Quer perguntar mais alguma coisa?

Se quiser participar, pesquisando comigo, basta assinar abaixo:

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e conversei com a pesquisadora responsável, a Raquel Aline Zanini, sobre a pesquisa chamada ***A "filosofia das crianças": educação filosófica no ensino fundamental*** e aceito participar dela, pois ela tem como objetivo conhecer a concepção de filosofia minha e dos meus colegas, para descobrir o que é filosofia para nós (crianças) e saber o que nossos professores dizem que é filosofia. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir, sem dar qualquer explicação ou justificativa, que ninguém vai ficar zangado.
Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.
Curitiba, ____ de _____ de 2023.

_____ _____
Assinatura da criança Assinatura da pesquisadora

_____
Rubrica do pesquisador:_____Rubrica do participante:_____

APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS CRIANÇAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

A FILOSOFIA *DAS* CRIANÇAS:
POR UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Doutoranda Raquel Aline Zanini
Orientador Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS CRIANÇAS
(Com os grupos de cada trabalho)

Essa entrevista será aplicada após a participação das crianças no evento final da Olimpíada de Filosofia, tanto da edição 2022 quanto da 2023, com objetivo de aproximar a pesquisadora das crianças e assim conhecê-las. Com intuito de não quebrar com o fluxo natural das informações trazidas pelas crianças entrevistadas as perguntas serão realizadas na ordem que cada grupo demandar, partindo sempre das suas produções coletivas.

BLOCO I - APROXIMAÇÃO: CONHECENDO A PRODUÇÃO

1. Vocês podem me falar qual o nome do trabalho que vocês apresentaram na olimpíada de filosofia?
2. Vocês poderiam me contar um pouco sobre ele: do que ele fala, como vocês criaram ele?
3. Como o/a professor(a) ajudou vocês durante a enquanto vocês faziam o [vídeo, podcast…]? Ele sugeriu textos, vídeos e outros materiais?

BLOCO II- A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA

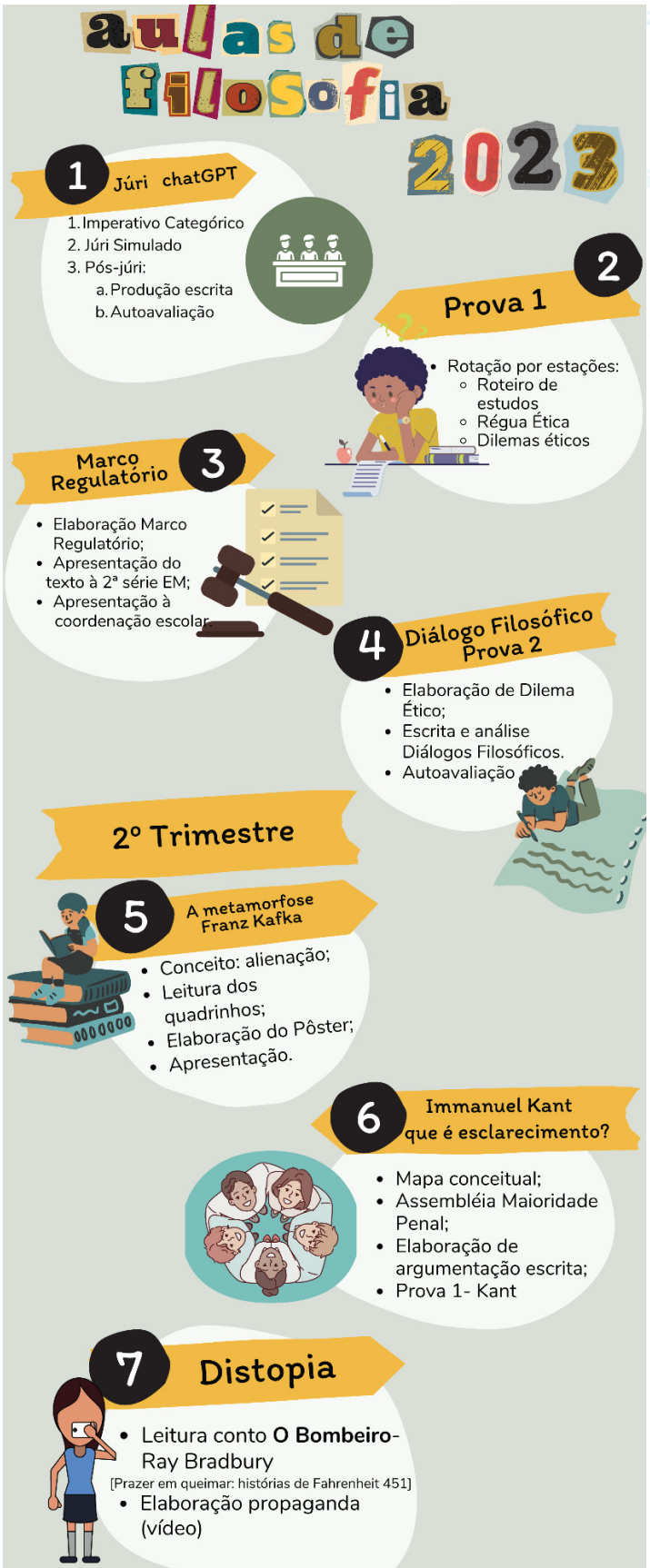
4. Por que vocês acham que o trabalho de vocês foi escolhido para participar da Olimpíada de Filosofia?
5. Vocês podem me explicar o que se faz numa olimpíada de filosofia?
6. O que vocês acharam de participar de uma olimpíada de filosofia?

BLOCO III- COMPREENSÃO DE FILOSOFIA E SUA RELAÇÃO COM A VIDA

7. O trabalho que vocês apresentaram na olimpíada tem alguma relação com a vida de vocês, com algum assunto do dia a dia?
8. Na opinião de vocês, o que é filosofia ou filosofar? [ou outro termo, a partir do que surgir na resposta das crianças].
9. Para vocês os textos e conhecimentos da filosofia tem relação com a vida de vocês e/ou com o dia a dia?

APÊNDICE 3 - INFOGRÁFICO DO ITINERÁRIO PEDAGÓGICO ACOMPANHADO NO COLÉGIO 1

APÊNDICE 4 - INFOGRÁFICO DO ITINERÁRIO PEDAGÓGICO ACOMPANHADO NO COLÉGIO 2



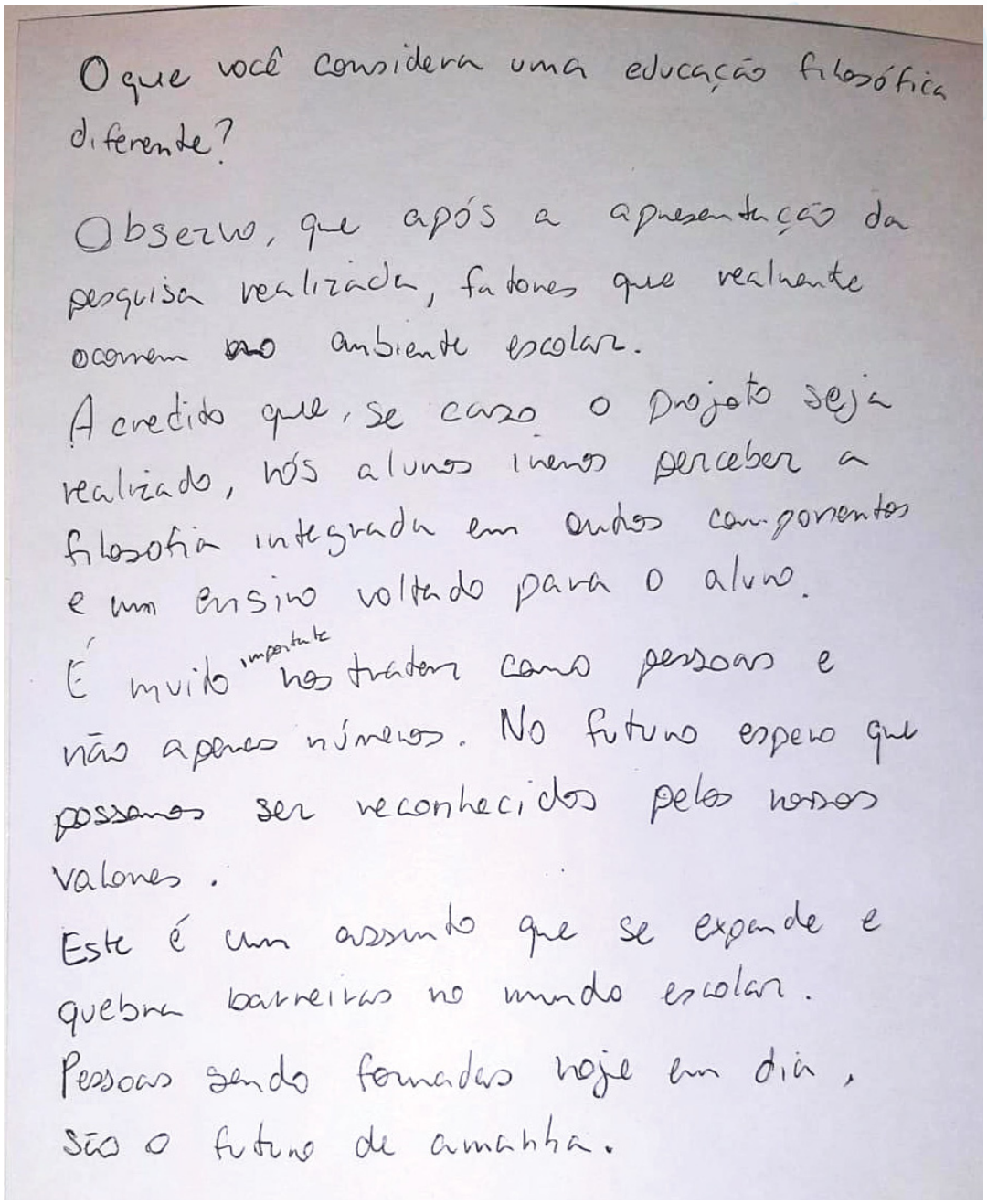
ANEXO 1 - DIÁLOGO FILOSÓFICO BULLYING E A ÉTICA: O QUE VOCÊ FARIA?

Elaborado por Martina e colega de turma.

Personagem 1: Bom, imagina que você, tá tipo, andando na escola na hora do recreio e você vê alguém sofrendo bullying. Você chega mais perto e descobre que quem está fazendo bullying são seu melhores amigos. Você irá confrontar seus amigos e perder amizades, ou "ajudar" eles?
Personagem 2: Perder a amizade.
Personagem 1: Mas e se eles começarem a fazer a mesma coisa com você? E se eles são seus únicos amigos?
Personagem 2: Os únicos amigos? Huuum, é... eu procuraria novos amigos!
Personagem 1: Interessante... mas e se esses “amigos” fossem pessoas, digamos, más?
Personagem 2: Que que eu faria? Que que eu poderia fazer?
Personagem 1: Olha, existe um certo grupo de pessoas conhecido como família, que irá te apoiar mesmo você não tendo amigos. Mas, acredita que eu faria o mesmo que você? Infelizmente, quando se trata eu sou um pouco egoísta...
Personagem 2: Considerando isto, nos estágios de Kolberg você estaria no estágio 2, fazer o certo para levar vantagens pessoais.
Personagem 1: Sério? Eu achava que eu estava no 4, que é fazer o certo, pois está na lei... mas voltando a falar sobre o dilema, o que você faria?
Personagem 2: Não sei...
Personagem 1: Bem, enquanto você pensava eu refleti um pouco mais e cheguei a concluir que eu faria isso: eu confrontava, porém perguntando o motivo de estarem fazendo aquilo. Se for apenas pela diversão, perderia a amizade e ajudaria o indivíduo que está sofrendo. Contaria para meus pais, que me ajudariam com esse problema. Pensando no imperativo categórico, terminar a amizade com alguém, digamos, “ruim”, seria ético, pois eu não estaria apoiando tal crueldade. Por outro lado, se eles contassem que sofreram bullying em algum momento da vida e desabafassem sobre o que estavam passando, eu ajudaria ambos dos lados (da vítima e de quem está fazendo bullying), recomendando terapia e que contassem para a coordenação ou/e para os pais.
Personagem 2: Eu acho que não é ético fazer bullying, concordo com você.
Personagem 1: Algumas pessoas que fazem bullying estão no nível dois, pois fazem brincadeiras de mal gosto por lazer. Algumas também têm um pensamento irrefletido, pois fazem aquilo que mandam sem questionar se é certo ou errado, se é ético ou não. Concorda?
Personagem 2: Sim, concordo.
Personagem 1: Bom, voltando para a pergunta: o que você faria?
Personagem 2: Eu ajudaria quem está sofrendo bullying.
Personagem 1: Boa! Mas eu também contaria para um adulto. Ah! Queria lhe recitar um poema que eu mesma criei:

Pequena Estrela Ética
Ética estrela,
Estrela ética.
Pequena, mas bela.
Bela no interior do seu pequeno coração,
Partido por brincadeiras não tão belas.
Estrela não gosta,
Mas Júpiter não quer nem saber.
Júpiter é grandioso,
Mas feio.
Ética estrela,
Estrela ética.
Teu brilho
Me fez ver o quanto você é bela.
(MARTINA)

ANEXO 2 - CONSIDERAÇÕES DAS CRIANÇAS-ESTUDANTES SOBRE A TESE



O que você considera uma educação filosófica diferente?

Observo, que após a apresentação da pesquisa realizada, fatores que realmente ocorrem no ambiente escolar.
Acredito que, se caso o Projeto seja realizado, nós alunos iremos perceber a filosofia integrada em outros componentes e um ensino voltado para o aluno.
É muito importante nos tratarem como pessoas e não apenas números. No futuro espero que possamos ser reconhecidos pelos nossos valores.
Este é um assunto que se expande e quebra barreiras no mundo escolar.
Pessoas sendo formadas hoje em dia, são o futuro de amanhã.

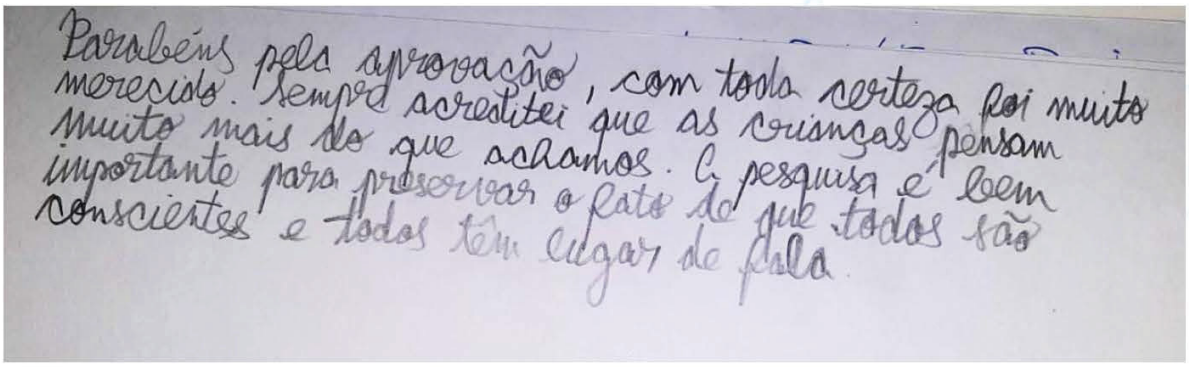
Cara Raquel,

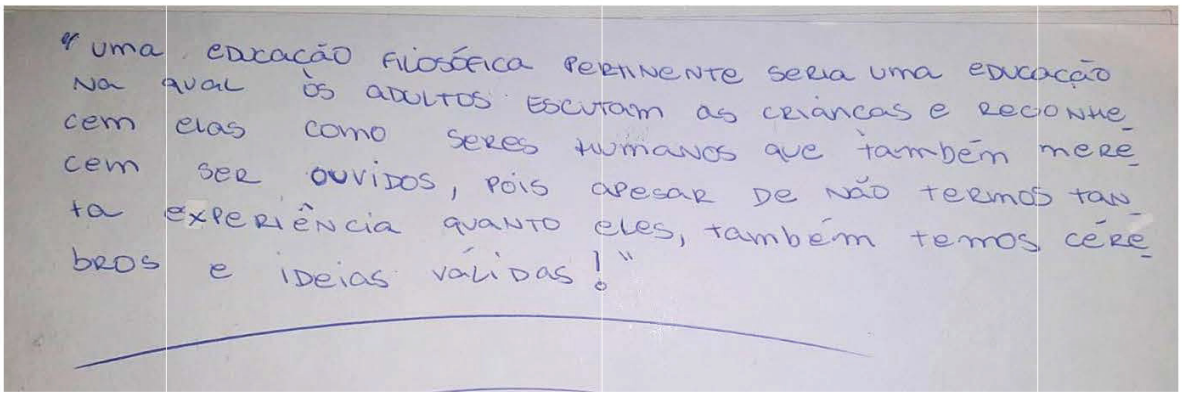
A sua pesquisa "A criança tem uma maneira diferente de pensar" traz questões muito interessantes sobre a perspectiva do estudante sobre a filosofia. Geralmente, pensamos que apenas adultos formados podem fazer filosofia, mas você saiu desse pensamento e nos colocou numa nova visão, a qual diz que crianças e adolescentes também criam filosofias criativas e interessantes. A "Banalidade do Mal" foi um assunto muito bom, por se tratar da questão "o que é o mal ou o bem?". Eu quase não me lembrava dos conteúdos de 2023 e agradeço por me lembrar. Me sinto gratificado por ter sido parte desse projeto e ter te ajudado de alguma forma. Agradeço por ter colocado o desenho do nosso grupo (Metamorfose) em seu projeto.

Gostei das metáforas que você citou no projeto. Também apreciei que você apresentou a escola como algo que influencia os estudantes e a filosofia em si. Achei bonito o que cada um disse, pois mostrou o pensamento das crianças e é difícil alguém se interessar como você na opinião delas. Eu acho isso muito e lindo da sua parte.

— S. 9ºB

Marlène


Parabéns pela aprovação, com toda certeza foi muito merecido. Sempre acreditei que as crianças pensam muito mais do que achamos. A pesquisa é bem importante para preservar o fato de que todas são conscientes e todos têm lugar de fala.


"Uma EDUCAÇÃO FILOSÓFICA PERTINENTE seria uma EDUCAÇÃO NA QUAL OS ADULTOS ESCUTAM as CRIANÇAS E RECONHECEM elas COMO SERES HUMANOS QUE também merecem SER OUVIDOS, POIS APESAR DE NÃO TERMOS TANTA EXPERIÊNCIA QUANTO ELES, também temos CÉREBROS E IDEIAS VÁLIDAS!"

Achei a pesquisa muito interessante e acabei concordando com a pesquisa, acho importante crianças e adolecentes se posicionarem no mundo que vivemos.

♡