



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI
INSTITUTO INTERDISCIPLINAR DE SOCIEDADE CULTURA E ARTE-IISCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA**

FRANCISCO MARTINS BARBOSA

A LEITURA E A INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

**JUAZEIRO DO NORTE - CE
2026**

FRANCISCO MARTINS BARBOSA

A LEITURA E A INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Cariri – UFCA como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Dr. Fernando Sepe Gimbo.

**JUAZEIRO DO NORTE - CE
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Cariri
Sistema de Bibliotecas

B222l Barbosa, Francisco Martins.

A leitura e a investigação filosófica no ensino fundamental [recurso eletrônico] /
Francisco Martins Barbosa. – 2026.
114 f. : il.

Orientador: Dr. Fernando Sepe Gimbo.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Cariri,
Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em
Filosofia (PROF-FILO), Juazeiro do Norte, CE, 2026.

1. Filosofia – Ensino – Ensino Fundamental. 2. Leitura – Livros paradidáticos.
3. Filosofia para crianças – Lipman, Matthew. 4. Prática pedagógica – Projeto Carroteca – Mauriti (CE). I. Gimbo, Fernando Sepe, orient. II. Universidade Federal do Cariri.
- III. Título.

CDD 107.1

Bibliotecário: João Bosco Dumont do Nascimento – CRB 3/1355

FRANCISCO MARTINS BARBOSA

A LEITURA E A INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Cariri – (PROF-FILO - UFCA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: 26/06/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDO SEPE GIMBO**
Data: 01/07/2026 11:42:01-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. FernandoSepe Gimbo (Orientador/presidente)
Universidade Federal do Cariri – UFCA

Documento assinado digitalmente
 **CAMILA DO ESPIRITO SANTO PRADO DE OLIVEI**
Data: 01/07/2026 13:00:31-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a. Dra. Camilado Esperito Santo Prado de Oliveira (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Cariri - UFCA

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIO LUIZ DE CASTRO FREITAS**
Data: 01/07/2026 11:48:36-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Flavio Luiz de Castro Freitas (ExaminadorExterno)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Dedico este trabalho a:

Minha mãe Dorinha e minha irmã Koka
Martins.

“Pensar é a maior coragem, e a sabedoria, acolher a verdade e fazer com que se ausculte ao longo do vigor.” (HERÁCLITO, 2005 fr. 112 DK, p. 89)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a:

Deus, pai e criador de todas as coisas.

Minha mãe Dorinha, minha fortaleza, que torce sempre por mim e não se cansa de fazer orações pelo meu sucesso.

Meu pai, por sempre me permitir estudar.

Minha irmã Koka Martins, pela cumplicidade de estarmos sempre juntos, apoiando um ao outro.

Laiane Sampaio, parceira de uma vida traçada pelo destino.

Meus colegas de sala, com quem compartilhei muitas angústias e vitórias ao longo do mestrado.

Meus professores, que foram o suporte necessário e suficiente para a conclusão do mestrado – PROFFILO.

Meu orientador Fernando Gimbo, pela parceria e pela paciência nas orientações e na condução do processo de construção da dissertação.

Os alunos do 5º ano da escola pesquisada.

Os pais e responsáveis dos alunos por me confiarem seus filhos e acreditarem no meu trabalho.

Leinha e Daiane, colegas de trabalho que vestiram a camisa do projeto.

Os professores da turma do 5º ano.

Meu cachorro Turfão, que nos momentos de escrita, servia de apoio e de aquecimento para os meus pés.

RESUMO

A presente dissertação propõe uma pesquisa-ação com o intuito de promover a investigação filosófica a partir do incentivo de livros paradidáticos. A pesquisa foi aplicada na Escola de Educação Básica em Tempo Integral José Joaquim de Sousa, localizada no Distrito de Olho D'Água- Mauriti/CE. A idéia surgiu da seguinte pergunta: qual a contribuição do ensino de filosofia para o desenvolvimento da capacidade de leitura e pensamento reflexivo, considerando alunos do 5º ano do Ensino Fundamental? A hipótese levantada busca argumentar em uma dupla direção: 1) a partir das pesquisas de Lipman (1990 e 1995), pode-se afirmar que a investigação filosófica traz profundos efeitos na formação de um pensamento crítico e autônomo nas crianças, sendo a leitura de livros paradidáticos e de literatura infantil uma forma de experiência importante para o trabalho da filosofia nessa idade. 2) A partir das considerações de Paulo Freire (2000, 1998 e 1997) insistir no caráter fundamental do letramento crítico como forma de concretização de uma educação emancipatória, bem como no pensamento de Adorno (1995) de que a educação é essencial para a emancipação do indivíduo. Por fim, apresenta-se o “Projeto Carroteca”, que nasceu em vista da necessidade de incentivar os alunos à leitura, muitos deles ainda no processo inicial de letramento. O produto desta pesquisa é o Projeto Carroteca, uma experiência de incentivo a leitura desenvolvido anteriormente em uma escola pública que mostrou bons resultados na construção de leitores. Aqui o mesmo aparece com o intuito de levar os livros que farão parte da leitura e da investigação filosófica no ensino fundamental. O intuito final é mostrar os resultados pedagógicos alcançados, no que tange ao ensino da filosofia e ao incentivo à leitura do Projeto Carroteca já nos primeiros anos da escolaridade da criança.

Palavras-chave: comunidade investigativa; bibliotecas populares; Ensino Fundamental; filosofia para crianças.

ABSTRACT

This dissertation proposes an action-research study aimed at fostering philosophical inquiry through the use of supplementary reading books. The research was conducted at the José Joaquim de Sousa Full-Time Basic Education School, located in the Olho D'Água district of Mauriti, Ceará. The initiative stemmed from the following question: what contribution does philosophy instruction make to the development of reading skills and reflective thinking among fifth-grade elementary school students? The hypothesis posits a two-fold argument: 1) Drawing on the research of Lipman (1990 and 1995), it can be asserted that philosophical inquiry profoundly impacts the development of critical and autonomous thinking in children, with the reading of supplementary books and children's literature serving as a vital experience for philosophical work at this age. 2) Drawing on the insights of Paulo Freire (1967, 1998, and 2000), it emphasizes the fundamental nature of critical literacy in realizing an emancipatory education, as well as Adorno's (1995) view that education is essential for individual emancipation. Finally, the "Carroteca Project" is presented; it originated from the need to encourage reading among students, many of whom were still in the early stages of literacy acquisition. The project—originally developed at a public school where it yielded positive results in fostering readers—is adapted here to bring books into the classroom for reading and philosophical inquiry at the elementary level. The ultimate goal is to demonstrate the pedagogical outcomes achieved regarding philosophy instruction and the promotion of reading through the Carroteca Project during the children's early years of schooling.

Keywords: investigative community; popular libraries; Elementary Education; philosophy for children.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagem do primeiro Carroteca disponível para a escolha dos alunos	54
Figura 2 - Escolha dos livros para composição do acervo.....	62
Figura 3 - Foto do carro de mão antes da pintura.....	63
Figura 4 - Foto do carro de mão após a pintura.....	63
Figura 5: Exposição do Carroteca na escola.....	64
Figura 6: Apresentação do projeto para a comunidade escolar	64
Figura 7: Professores, funcionário e representação dos pais	65
Figura 8: Carroteca montado e com os livros na sala do 5º ano	68
Figura 9: Alunos escolhendo os livros para a leitura	69
Figura 10 - Alunos reunidos para leitura e discussão em grupo	70
Figura 11 - Mediação antes da leitura em dupla dos alunos.....	71
Figura 12 - Desenho inspirado no livro "Os olhos do jaguar"	73
Figura 13 - Desenho inspirado no livro "Que som faz a girafa"	73
Figura 14 - Desenho inspirado no livro "As cores dos pássaros"	73
Figura 15 - Desenho inspirado no livro "Enquanto o almoço não fica pronto"	74
Figura 16 - Desenho inspirado no livro "O segredo da vila sinistra"	74
Figura 17 - Desenho inspirado no livro "O ovo".....	74
Figura 18 - Desenho inspirado no livro "Deu atchim no jardim"	75
Figura 19 - Desenho inspirado no livro "Enquanto o almoço não fica pronto"	75
Figura 20: Desenho inspirado no livro "O relógio"	75
Figura 21 - Desenho inspirado no livro "Os olhos do jaguar"	76
Figura 22 - Texto inspirado no livro "Enquanto o almoço não fica pronto"	76
Figura 23 - Texto produzido pela aluna	80
Figura 24 - Texto produzido pelo aluno	81
Figura 25 - Texto produzido pela aluna	82
Figura 26 - Texto produzido pelo aluno	82
Figura 27 - Texto produzido pela aluna	83
Figura 28 - Texto produzido pela aluna	83
Figura 29 - Momento 7 - Leitura embaixo da árvore.....	84
Figura 30 - Momento 7: Leitura embaixo da árvore.....	85
Figura 31 - Leitura do livro "Onde andar a felicidade" junto à turma	88
Figura 32 - Texto da aluna sobre felicidade	89

Figura 33 - Texto do aluno sobre a felicidade	89
Figura 34 - Texto do aluno sobre a felicidade	90
Figura 35 - Texto do aluno sobre a felicidade	91
Figura 36 - Texto da aluna sobre a felicidade	91
Figura 37 - Carroteca e desenhos dispostos para escolha de pintura	93
Figura 38 - Alunos do 5º ano pintando os desenhos associados ao tema	93
Figura 39 - Desenho do aluno sobre sustentabilidade	94
Figura 40 - Desenho da aluna sobre sustentabilidade	94
Figura 41 - Desenho do aluno sobre sustentabilidade	95
Figura 42 - Desenho do aluno sobre sustentabilidade	95
Figura 43: Desenho da aluna sobre sustentabilidade	96
Figura 44: Desenho da aluna sobre sustentabilidade	96
Figura 45 – Alunas (os) pintando juntos.....	97
Figura 46 - Desenho pintado pelos alunos.....	97
Figura 47 - Desenho pintado pelos alunos.....	98
Figura 48 - Desenho pintado pelos alunos.....	98
Figura 49 - Desenho pintado pelos alunos.....	99
Figura 50 - Culminância do projeto Carroteca com a distribuição dos prêmios	99
Figura 51 - Alunos do 5º ano com as obras realizadas em exposição	100
Figura 52 - Alunos do 5º ano no momento da premiação, com suas obras	101
Figura 53: Alunos do 5º ano na exposição de suas obras	102
Figura 54 - Finalização das apresentações com os alunos do 5º ano	104
 Quadro 1: Texto lido pelo professor/pesquisador Santo Agostinho e o Tempo	 78
Quadro 2: Música ouvida durante a produção.....	79
 Tabela 1 - Resultados da quantidade de livros lidos pelos alunos - 1ª etapa do projeto.....	 55
Tabela 2 - Resultados da quantidade de livros lidos pelos alunos - 2ª etapa do projeto.....	56
Tabela 3 - Planejamento dos momentos da aplicação do trabalho na escola	61
Tabela 4 - Livros disponibilizados no Carroteca	66
Tabela 5 - Descrição das etapas realizadas no trabalho	67
Tabela 6 - Jogo de cartas.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – FILOSOFIA E INFÂNCIA: O ENSINO DA CRIANÇA.....	16
1.1 A criança como filósofo	17
1.2 Ensino de filosofia para crianças	24
1.3 Experiência de comunidade.....	28
1.4 Comunidade investigativa e método	33
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO.....	36
2.1 A importância do ato de ler e a filosofia	37
2.2 Educação bancária e educação crítica	41
2.3 Autonomia e emancipação	46
CAPÍTULO 3: APLICAÇÃO E RESULTADOS DO PROJETO CARROTECA	53
3.1 O Projeto Carroteca: Ler é o melhor caminho para o conhecimento	53
3.2 Carroteca: a investigação filosófica aplicada no Ensino Fundamental.....	57
3.3 A aplicação do projeto.....	61
3.3.1 Escolha dos livros	66
3.3.2 2º Momento - Escolha dos livros pelos alunos em sala.....	67
3.3.3 3º Momento - Leitura mediada e levantamento de questões.....	69
3.3.5 5º Momento - Escolha dos livros de maior interesse e produção inicial	72
3.3.6 6º Momento - Apresentação das temáticas filosóficas escolhidas pelo professor	77
3.3.6.1 Textos produzidos pelas crianças	80
3.3.7 7º Momento - Diálogo aberto baseado nas leituras e nas experiências	84
3.3.8 8º Momento - Debate que permitiu ao educando se colocar de forma crítica diante dos temas	88
3.3.9 9º Momento - Discussão transdisciplinar da filosofia com o meio ambiente	92
3.3.10 10º Momento - Culminância e exposição dos trabalhos realizados no decorrer do projeto	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	109
ANEXO I: FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE LEITURA DO CARROTECA.....	110
ANEXO II: PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CÔMITE DE ÉTICA	111
ANEXO III: DECLARAÇÃO DE VALIDAÇÃO	114

INTRODUÇÃO

A presente dissertação constitui-se de uma pesquisa sobre o ensino de filosofia para os primeiros anos da Educação Básica e de uma ação com o intuito de incentivar os alunos à leitura e à investigação filosófica. Sendo assim, nosso produto é a realização de um projeto de leitura de textos paradidáticos e, a partir deles, o desenvolvimento de uma dinâmica criativa e crítica para o ensino de filosofia. Nosso objetivo é, a partir das questões e da leitura dos textos literários e paradidáticos, incentivar tanto o diálogo entre os alunos como produções textuais e artísticas que possam apresentar o que foi compreendido.

Nesse sentido, a problemática central deste trabalho é: qual a contribuição do ensino de filosofia para o desenvolvimento da capacidade de leitura e do pensamento reflexivo, considerando alunos do 5º ano do Ensino Fundamental? Para tanto, apoiamo-nos nas reflexões pedagógicas de Lipman (1990) com exemplos de trabalho filosófico com crianças e na ideia de bibliotecas populares de Freire (1989) para aplicação da pesquisa de incentivo à leitura nas escolas.

Nossa justificativa é que essa forma de apresentar os livros saindo do espaço da biblioteca e percorrendo as salas de aula traz para o processo de leitura um movimento que chama a atenção dos alunos. Além disso, os alunos se empolgam com a apresentação dos livros e passam a discutir e procurar novos livros para tentar ler e aprender. O intuito final é mostrar os resultados alcançados, no que tange ao ensino da filosofia e ao incentivo à leitura, do Projeto Carroteca.

A hipótese principal do trabalho sugere que, trazer as questões filosóficas ainda nos primeiros anos do Ensino Fundamental é uma experiência decisiva para que as crianças desenvolvam um senso crítico e a autonomia do pensar. Afinal, ao indagar e discutir questões sobre a realidade que as cercam, estamos, através da leitura e do diálogo, contribuindo para uma atitude mais crítica das crianças e possibilitando o desenvolvimento de um olhar mais curioso em relação ao mundo ao seu redor.

Para explicar a hipótese levantada para o incentivo a leitura utilizamos um carro de mão decorado, simbolizado uma biblioteca para instigar nos alunos a curiosidade, a leitura e a investigação. A curiosidade é o primeiro passo para se conectar com a investigação filosófica, argumento que desenvolvemos no primeiro capítulo.

No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica, trazendo a importância da filosofia para o desenvolvimento da autonomia leitora da criança. O capítulo

apresenta a Comunidade Investigativa desenvolvida por Lipman como uma opção para desenvolver o ensino de filosofia para crianças.

No segundo capítulo, buscamos desenvolver a relação do projeto com a filosofia da educação de Paulo Freire, assim como relacionar a emancipação do indivíduo com o pensamento de Adorno (1995) de que a educação é essencial para a emancipação do indivíduo e desenvolvimento da autonomia intelectual e de Kant. (1985) A menoridade do indivíduo só pode ser superada com a educação, e essa ideia é desenvolvida a partir do ensino de filosofia. Abordamos, ainda, um pouco da educação bancária com a visão crítica de Freire (2023) e a forma como a educação pode servir à libertação do indivíduo. A partir da leitura do texto “A importância do ato de ler”, relembramos a ideia de Bibliotecas Populares apresentada por Freire (1989) e tomamos como uma oportunidade de prática para o próprio trabalho, ao dar aos alunos uma autonomia na escolha de seus livros e na produção de obras que possam ser admiradas por todos, dando a eles um protagonismo que não fora sentido antes. O capítulo também reforça o papel da escola na superação das históricas desigualdades sociais de nosso país e sua importância para a constituição da cidadania.

No terceiro capítulo, apresentamos o “Projeto Carroteca”, que nasceu da necessidade de incentivar os alunos à leitura, muitos deles ainda no processo inicial de letramento. A ideia central é utilizar um carro de mão e um espaço dedicado para o momento da leitura.

Tendo isso em vista, nessa parte final do trabalho, apresentamos detalhadamente nossa pesquisa-ação. Primeiramente, desenvolvemos um novo carro, que passou a tomar nova roupagem, despido de sua função laboral, e passou a dar corpo a um instrumento de estímulo a leitura e investigação filosófica. O Carroteca é mais que um mero carro de mão, é um instrumento de aprendizagem. Após um breve momento de montagem do carro e de escolha do acervo, organizamos também uma ficha de acompanhamento de leitura (ANEXO 1). Nesse momento, descrevemos os passos e os momentos que fizeram parte da prática e começamos a descrever cada uma dessas importantes interações com os educandos e os resultados de seu trabalho de leitura, interpretação e, principalmente, de reflexão filosófica. A descrição dos encontros segue adornada com fotos das obras dos alunos, símbolos vivos de sua aprendizagem e de alguns momentos em que estivemos juntos lendo, produzindo e estimulando questionamentos sobre nós mesmos, sobre o universo ao nosso redor e nossa comunidade, sobre o real sentido da amizade, da felicidade e do amor.

Ao final, realizamos junto a todo o corpo docente, pais e comunidade uma exposição das obras dos alunos, em que eles mesmos podiam apresentar seus trabalhos e

explicar o sentido aprendido a partir dos textos lidos, bem como realizamos a premiação dos alunos que mais leram livros nesse período. A escola, que antes não tinha um local específico de leitura, nem o incentivo para que os alunos levassem os livros para casa, agora dispõe de um local e de um controle dos livros lidos. O último capítulo finaliza-se com a apresentação dos resultados obtidos e a culminância da prática na escola.

Por fim, gostaríamos de reiterar nossa aposta de que, como dizia Paulo Freire, a leitura tem papel fundamental na aprendizagem. E, sendo o acervo da escola bastante rico, por que não incentivar a leitura desses livros para além dos momentos das aulas e tornar uma prática que os estudantes poderão levar para a vida inteira? Acreditamos ter contribuído, ainda que de maneira inicial, para propiciar para as crianças uma experiência formativa fundamentada em livros e em filosofia, o que por si só já nos parece de extrema importância, sobretudo em um mundo como o de hoje dominado pelos aparelhos celulares, em que as pessoas têm dificuldade de pensar criticamente.

CAPÍTULO 1 – FILOSOFIA E INFÂNCIA: O ENSINO DA CRIANÇA

O presente capítulo apresenta uma reflexão sobre o ensino de filosofia para a criança, levantando um embasamento teórico da aplicação da leitura filosófica na infância como pressuposto para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo e do pensamento crítico. Nossa exposição baseia-se nos escritos de Matthew Lipman (1990 e 1995), criador do programa filosofia para Crianças, programa que defende o valor e a importância do ensino da filosofia nos primeiros anos da Educação Básica por meio de práticas pedagógicas adequadas.

A filosofia, historicamente, sempre esteve ligada ao questionamento, à capacidade humana de interrogar o mundo e buscar sentidos para a existência. No entanto, durante a maior parte de sua história, a prática filosófica foi restrita aos adultos. É apenas recentemente, e em poucos países, que o ensino de filosofia na infância ganhou seus defensores. Lipman foi um defensor coerente dessa perspectiva, afirmando reiteradamente que as crianças são também sujeitos capazes de filosofar e, ainda mais, que sua prática seria indispensável para uma educação democrática e emancipadora. Nesse sentido, nossa hipótese é que podemos encontrar na filosofia de Lipman (1990) subsídio para discutirmos a necessidade de valorização da criança, no processo educacional, como ser pensante e que possui uma bagagem perante o mundo e seu meio; um ser que também se questiona e questiona o mundo a sua volta (Lipman, 1990, p. 215).

Dessa forma, o objetivo deste capítulo é compreender o contexto experimental que Lipman (1990) propõe para a abordagem filosófica e analisar a importância do ensino e da prática filosófica na infância como meio de cultivar o sentido, a escuta, a dúvida e a capacidade de raciocínio lógico e ético. Nesse sentido, argumentamos que a criança passa a ser valorizada pelas suas habilidades de raciocínio como indivíduo, pois mesmo com sua pouca idade, ela tem seu direito de racionar reconhecido, afirmado e inscrito no dispositivo escolar. Lipman, (1990).

Valorizar suas habilidades de raciocínio é fundamental para reconhecer que elas são indivíduos capazes de refletir, de questionar e de contribuir com suas ideias. Isso ajuda a promover uma educação mais respeitosa e estimulante, em que a criança se sente valorizada por suas capacidades e incentivada a desenvolver seu pensamento crítico desde cedo. É uma forma de reconhecer a importância de ouvir e de respeitar a voz das crianças, mesmo nas fases iniciais da vida.

1.1 A criança como filósofo

A hipótese de Lipman (1990) é de que a filosofia desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. Isso porque ela ajudaria a estimular o pensamento crítico, a curiosidade e a capacidade de questionamento, estimulando o desenvolvimento intelectual da criança e o desenvolvimento da autonomia na constituição da personalidade.

Sobre isso, nosso autor irá defender que a filosofia é uma ferramenta poderosa para as crianças explorarem e compreenderem conceitos fundamentais em operação dentro da vida cotidiana como, por exemplo, os conceitos de verdade e falsidade, bem e mal, certo e errado etc. Ao discutir esses temas, as crianças aprenderiam a discordar, a pensar e a se colocar de forma crítica, isto é, a questionar o mundo e o ambiente ao seu redor, desenvolvendo habilidades importantes para a vida. Toda aposta, nesse caso, é de que as reflexões filosóficas auxiliam na criação de uma dinâmica em que nem a memorização nem a simples dicotomia entre erro e acerto estão colocadas. O fundamental seria a capacidade de cada uma delas entender, dialogicamente, normas e valores que organizam nossos juízos e percepções do mundo.

Ainda de acordo com o Lipman, (2023, p.14) a infância é a fase na vida em que mais aprendemos, pois estamos com os nossos sentidos e as estruturas cerebrais propícias a receptividade de conhecimento. Estamos com os sentidos aguçados, mesmo que não estejamos com o processo de entendimento pronto para a compreensão (Lipman, 2003, p. 14). Todavia, conforme ele prossegue, já é possível sermos inseridos culturalmente na reflexão filosófica por meio de elementos como os livros didáticos, ou mesmo as narrativas propostas para que a criança possa estruturar suas habilidades cognitivas:

As crianças têm um senso aguçado do que está acontecendo, mas não têm necessariamente um entendimento aguçado de como as coisas podem ser sequenciadas para que comecem a se desenvolver e crescer por conta própria. É por isso que as crianças precisam de narrativas como livros didáticos, em vez de livros de fontes de informação, para que o crescimento e o desenvolvimento, com temas e variações recorrentes, possam estar constantemente diante de seus olhos. As crianças precisam de modelos de capacidade de raciocínio e de crescimento (Lipman, 2003, p. 14).

A afirmação acima nos leva a pensar sobre a importância de submetermos as crianças a uma proposta pedagógica cada vez mais filosófica. As crianças precisam de

subsídio para começar a crescer intelectualmente e socioemocionalmente. A filosofia surge como um instrumento e uma fonte não apenas de informação, mas sobretudo de mediação na aquisição de conhecimento e na consequente experiência de formação.

O pensamento aguçado por aprender da criança submetida a mais possibilidades de aquisição de conhecimento junto à amplitude de informação que a sala de aula pode dar, porém, precisam se estruturar dentro de um sistema que garanta a validade dessas informações em sua estrutura comum de investigação, acertos e correções: “o modelo de crescimento pode ser mais bem fornecido pela comunidade de colegas do que por aqueles que já são adultos” (Lipman, 2003, p. 14). Essa oportunidade de dialogar sobre conceitos complexos desde cedo ajuda a fortalecer seu raciocínio, sua curiosidade e sua capacidade de argumentar, tudo de uma maneira acessível e estimulante. Assim, a filosofia não só enriquece o entendimento das crianças, mas também incentiva uma postura reflexiva e aberta ao aprendizado.

Lipman (2003, p. 16) destaca, ainda, que o crescimento e o desenvolvimento das crianças podem ser mais eficazmente apoiados por meio de um currículo escolar bem articulado com suas demandas cotidianas e pela interação com colegas, não dependendo exclusivamente de seus tutores e professores. Isso reforça a importância de ambientes educativos que promovam a troca de experiências, a colaboração e o aprendizado conjunto, permitindo que as crianças aprendam umas com as outras, amadurecendo na dialética entre autonomia individual e experiência comunitária.

Por essa razão, conclui o autor, a comunidade escolar desempenha um papel fundamental no crescimento integral dos alunos, estimulando suas habilidades sociais, cognitivas e emocionais de maneira mais autêntica e participativa. Nesse contexto, argumenta que um dos vetores fundamentais para a educação da criança é o diálogo e a vivência com outras crianças, o que Lipman (1990) interpreta como um ato filosófico espontâneo, mesmo que a criança não tenha plena consciência do fato. “Elas estão buscando sentido para aquilo que as intrigam, embora, provavelmente, não fiquem tão felizes se o sentido for menos encantador que a surpresa” (Lipman, 1990, p. 122).

A hipótese pedagógica, aqui, é que essa troca de ideias e de opiniões é uma forma natural de desenvolver habilidades de pensamento crítico, empatia e compreensão, habilidades que são essenciais para a convivência em sociedade. Nesse sentido, seguimos o autor na hipótese de que o ato de filosofar acontece de maneira espontânea na infância, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e reflexivos,

[...] É bem sabido na filosofia, que atualmente, dá-se atenção considerável aos direitos das crianças. O florescimento deste interesse é gratificante, mas há necessidade evidente de um enfoque maior no direito da criança raciocinar, especialmente aquele aspecto do problema (Lipman, 1990, p. 217).

Aqui temos uma reflexão muito importante sobre o avanço na atenção aos direitos das crianças na filosofia. Lipman (1990) chama atenção para que haja um envolvimento maior afirmando que existe um crescimento nesse interesse, pois isso mostra um reconhecimento do valor e da dignidade das crianças como indivíduos com direitos próprios.

No entanto, a citação também destaca a necessidade de um foco maior no direito da criança de raciocinar, ou seja, de desenvolver seu pensamento crítico e autônomo. Isso é fundamental para que elas possam crescer de forma plena e consciente, participando ativamente da sociedade. É um lembrete de que, além de proteger seus direitos básicos, devemos também promover ambientes que incentivem o raciocínio e o aprendizado. É tendo isso em vista que o ensino de filosofia, desde os anos básicos, se justificaria plenamente.

Ainda sobre essa questão, lembremos como as crianças fazem perguntas o tempo todo, dirigindo tais perguntas, preferencialmente, aos adultos. O que está no seu direito é investigar, assim como o adulto tem o direito de não responder (Lipman, 1990, p. 217). Lipman (1990) então nos fala sobre o direito de investigação das crianças, mas afirma que assim como “toda resposta tem uma pergunta, não significa que toda pergunta tem ou está habilitada para uma resposta” (Lipman, 1990, p. 217).

Toda resposta está relacionada a uma questão anterior ou uma reflexão investigativa. Nem toda pergunta está pronta ou adequada para receber uma resposta. Algumas perguntas podem ser complexas demais ou até mesmo sem uma resposta definitiva. Isso nos ensina que o diálogo e a busca por respostas envolvem reflexão e cuidado e que nem sempre é possível ou necessário responder a tudo de forma imediata. Mais do que simples doutrina, o exercício da filosofia propõe uma prática constante de pensar.

Logo, é evidente que existam questões filosóficas que, em algum sentido, excedem a maturidade infantil. Mas reconhecer tais limites não significa que toda e qualquer experiência de filosofia estaria interdita para elas. A questão importante é outra: como podemos auxiliar as crianças estruturando um ambiente que fomente o desejo e a prática da filosofia?

Para tanto, o autor propõe a criação de *comunidades investigativas*, em que as crianças sejam encorajadas a levantar hipóteses, analisar argumentos e construir significados

coletivamente, a partir dos diálogos filosóficos, ou seja, devemos partir do direito de as crianças “engajarem-se numa investigação cooperativa” (Lipman, 1990, p. 218).

A comunidade de investigação é, em um sentido, um aprendizado conjunto e, portanto, um exemplo do valor da experiência compartilhada. Mas, em outro sentido, ela representa uma ampliação da eficiência do processo de aprendizado, pois os alunos que pensavam que todo aprendizado tinha de ser individual acabam descobrindo que também podem usar e aproveitar as experiências de aprendizado dos outros (Lipman, 2003, p. 93).

Sobre isso, quando Lipman (1990, p. 93) nos diz que “as crianças querem saber, elas são curiosas”, devemos levar em consideração que a criança aprende a falar a partir da observação do outro e da repetição das falas dos outros. Ao se reconhecer outra e diferente das demais, ela busca expandir seus horizontes de mundo a partir dos limites de sua particularidade em um esforço constante de trazer à fala e ao pensamento sua relação com o mundo. É na relação e na interação com a alteridade em geral que acontece o desenvolvimento de suas potencialidades e a simbolização própria à socialização:

A criança acha esse mundo extraordinário, mas a estranheza é sugestiva; ela atrai a fala e o pensamento da criança. Esse desenvolvimento é ainda mais incentivado pela perspectiva de que a aquisição da fala pela criança levará a uma integração mais completa na vida e nas práticas da família e do lar (Lipman, 2003, p. 13).

Essa passagem nos mostra que as crianças veem o mundo como algo extraordinário, cheio de novidades e mistérios. As crianças acham tudo estranho ao seu pensamento, assim como a sua própria vida afetiva lhes parece enigmática. Segundo Lipman (2003), essa sensação de estranheza ou de espanto perante a realidade estimula a fala e o pensamento delas, pois querem entender e explorar a si mesmas e tudo ao seu redor. Daí que, por meio do desenvolvimento da linguagem, acontece esse processo de simbolização e de integração na cultura.

É por essa razão que, para Lipman (1990, p. 218), a criança começa a fazer filosofia quando começa a se comunicar através da linguagem e do pensamento. Nesse momento, ela se sente mais conectada com sua família e com as comunidades das quais participa, podendo expressar suas ideias, desejos e emoções, fortalecendo os laços afetivos, o que lhe proporciona mais segurança e amadurecimento pessoal. Essa fase é fundamental para que ela construa uma relação mais próxima e significativa com o seu mundo e com as pessoas que nele vivem.

Por conseguinte, o ensino da filosofia defendida por Lipman (2003) exige uma reflexão a ser tomada por parte da escola, pois, ainda que na família possa existir uma construção dialógica do saber, é na escola, enquanto espaço de socialização e de troca, que vai acontecer a consolidação do pensamento crítico: “Assim como os cientistas aplicam o método científico à exploração de situações problemáticas em seus laboratórios, os alunos devem fazer o mesmo na escola se quiserem aprender a pensar por si mesmos” (Lipman, 2003, p. 20).

É por essa razão que Lipman (2003) critica a educação tradicional que não traz o educando para a reflexão, tomando como parâmetro de cultura a simples assimilação de informações e de hábitos mentais instituídos: “tradicionalmente a educação é entendida como uma iniciação à cultura e a pessoa educada é tomada como uma pessoa “refinada” ou como uma pessoa “cult”. Pensando uma alternativa, o autor se pergunta:

O que pode ser feito para tornar a educação mais crítica, mais criativa, mais atenciosa e mais avaliadora de seus próprios procedimentos? Minha recomendação é que, para começar, acrescentemos a filosofia ao currículo do ensino fundamental e médio. É claro que esse acréscimo não será suficiente. É preciso fazer mais para fortalecer o pensamento que deve ocorrer dentro e entre todas as disciplinas. E, é claro, quando falo de filosofia no nível da escola primária, não me refiro à filosofia acadêmica e árida tradicionalmente ensinada nas universidades (Lipman, 2003, p. 27).

Como esse trecho deixa claro, sua resposta passa pelo ensino de filosofia desde o início da educação básica, enquanto vetor decisivo para a consolidação de uma proposta de outra educação. Ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão ética e das habilidades de comunicação, a filosofia prepara os alunos para serem cidadãos conscientes, críticos e responsáveis. Lipman (2003, p. 22) diz que a educação

[...] pode ser vista como o grande laboratório da racionalidade, mas é mais realista vê-la como um contexto no qual os jovens aprendem a ser razoáveis para que possam crescer e se tornar cidadãos razoáveis, companheiros razoáveis e pais razoáveis.

Embora a educação possa ser vista como um espaço para desenvolver a racionalidade, na prática, seu objetivo principal é ajudar os jovens a aprenderem a ser razoáveis. Isso significa que, através da educação, eles aprendem a agir com equilíbrio, compreensão e bom senso, para que possam crescer e se tornar cidadãos, companheiros e pais

responsáveis e equilibrados. É uma forma de preparar as pessoas não só para pensar, mas também para agir de maneira justa e razoável na vida em sociedade.

Em suma, a filosofia contribui para a formação integral dos alunos, abordando, não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais. Através da reflexão filosófica, os estudantes aprendem a lidar com questões existenciais, a desenvolver empatia e a cultivar uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor.

Mas se é assim, não nos parece exagero dizer que a defesa de Lipman (2003) do ensino da filosofia nos primeiros anos da educação básica se coaduna com a ideia do sentido geral da educação tal como proposta por Paulo Freire (2023).

A filosofia, enquanto reflexão crítica sobre a vida, contribui para a formação de indivíduos capazes de pensar de forma autônoma, promovendo uma educação que vai além da simples transmissão de conhecimentos, ajudando na formação integral do ser humano.

Isso porque, por um lado, a filosofia, ao promover o autoconhecimento e a compreensão dos valores éticos e morais, ajudando as crianças a lidarem com questões complexas de maneira mais consciente e ponderada, contribui para um amadurecimento intelectual que irá refletir na compreensão dos outros conteúdos trabalhados na idade escolar. Por outro lado, ao abordar temas filosóficos, como a justiça, a amizade, o respeito e a responsabilidade, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes perspectivas e de construir suas próprias opiniões de forma fundamentada, baseadas em argumentação e em raciocínios próprios.

Logo, a filosofia aprimora as habilidades de comunicação e de argumentação dos alunos, enquanto os debates filosóficos e as discussões em grupo incentivam os alunos a expressarem suas ideias de forma clara e lógica, ao ouvirem ativamente os outros, e a respeitarem opiniões divergentes. Tais habilidades são valiosas não apenas para o desempenho escolar, mas também para a participação cidadã e o convívio social, permitindo que os indivíduos contribuam de forma construtiva em discussões e decisões coletivas, reconhecendo suas habilidades individuais.

[...] O modelo reflexivo de educação é diferenciado do modelo padrão com base no fato de que o objetivo principal do modelo reflexivo é a autonomia do aluno. Há um sentido em que isso é correto: o sentido em que os pensadores autônomos são aqueles que "pensam por si mesmos", que não se limitam a repetir o que os outros dizem ou pensam, mas fazem seus próprios julgamentos das evidências, formam sua própria compreensão do mundo e

desenvolvem suas próprias concepções dos tipos de pessoas que querem ser e do tipo de mundo que gostariam que fosse (Lipman, 2003, p. 25).

Nesse trecho, Lipman enfatiza que pensar por si mesmo não significa apenas discordar, mas ser capaz de fazer julgamentos próprios com base em evidências, refletir sobre valores e construir um entendimento crítico e pessoal da realidade. Isso está profundamente alinhado com a ideia de uma educação para a cidadania e para a formação integral do sujeito, que não apenas consome conhecimento, mas o transforma em ação e posicionamento no mundo.

Todos aqueles que trabalham no Ensino Infantil sabem, por experiência própria, como as crianças são capazes de colocar, intuitivamente, uma série de questões filosóficas. Comumente, tais questões as engajam na busca por respostas para os seus questionamentos, o que faz dessa experiência de questionar o mundo e a realidade a sua volta parte integrante e decisiva do processo de desenvolvimento intelectual do ser humano.

É nesse sentido que nosso autor insiste na necessidade de se fazer um trabalho de filosofia voltado para a infância e sua singular forma de pensar:

A descoberta de que as crianças podem fazer filosofia – e que elas o fazem de maneira competente e com prazer – enfatiza, por outro lado, a necessidade de desenvolver filosofias da infância. Pois se as crianças podem raciocinar quando começam a falar, e se podem fazer filosofia quando começam a raciocinar, a aliança atual entre a ética filosófica e a psicologia do desenvolvimento começara a mostrar os sinais bem-vindos de força (Lipman, 1990, p. 218).

Em suma, as crianças têm a capacidade de fazer filosofia, e elas o fazem de forma competente e com prazer. Como as crianças começam a filosofar ao aprenderem a falar e podem fazer filosofia ao exercer essa capacidade, por que não diríamos que as crianças são filósofas por natureza, pois exprimem em si o desejo de pensar a partir do mundo a sua volta? Lipman (1990) nos chama atenção para o dever pedagógico de não mutilar, mas sim de cuidar e de fomentar esta capacidade de pensar ainda em seu estágio infantil de amadurecimento, fase em que os adultos devem ajudar aos pequenos filósofos e filósofas a filosofarem, oferecendo desde cedo condições para o desenvolvimento de cotidianas e simples experiências de pensamento.

1.2 Ensino de filosofia para crianças

Hegemonicamente em sua história, o ensino de filosofia foi reservado aos homens e aos adultos. Na Grécia Clássica, por exemplo, acreditava-se que a filosofia não podia ser praticada com criança, pois esta não teria maturidade intelectual para se envolver em questões tão relevantes para a sociedade. Como estudos clássicos sobre a concepção histórica de infância mostraram, é apenas no século XVIII que a criança começa a ser pensada não apenas em comparação com os adultos, mas sim na sua forma própria de existir no mundo (Ariès, 1975), o que significa dizer que suas habilidades não serão descritas como simples déficits em relação às faculdades dos adultos, mas entendidas em seu processo mesmo de amadurecimento.

Sobre isso, Lipman (1990) faz uma crítica à concepção adultocêntrica com relação ao ensino de filosofia. Ele discorda quanto a essa concepção com a afirmação de que a filosofia não é adequada para indivíduos com pouca maturidade, pois estes ainda não teriam capacidade para discutir sobre determinados assuntos e participar ativamente da vida em sociedade (Lipman, 1990, p. 31), posição, inclusive, um pouco contraditória, quando lembramos como, já em seu período clássico, “Sócrates acolhe a conversação, com jovens e velhos com o mesmo gosto” (Lipman, 1990, p. 19). Não há, desde sua origem, um evidente impulso pedagógico em direção aos jovens por parte da filosofia?

É verdade, como a própria psicologia do desenvolvimento estudará empiricamente (Piaget, 1986), que a criança se caracteriza por processos emocionalmente instáveis, sendo o pensamento criativo infantil marcado por uma mutabilidade constante e uma ausência de racionalidade estruturada. No entanto, Lipman (1990) questiona a visão tradicional em relação à função da filosofia em uma situação de mudanças do indivíduo como essa: não poderíamos, afinal, experimentar exatamente o contrário, entendendo que precisamente nessa fase da vida o estudo da filosofia mostra-se deveras importante?

Há, por conseguinte, em Lipman (2023), uma defesa de que a infância é o período em que o indivíduo está mais suscetível para aprender. Por natureza criativa e curiosa, o espírito infantil seria próprio às grandes experiências filosóficas. Diga-se de passagem, já não era Platão, que afirmava no *Teeteto*, como a filosofia nascia do espanto com o mundo? Nesse caso, o autor aponta para a necessidade de a sociedade reconhecer e valorizar tal afetividade originária das crianças e de oferecer-lhe oportunidades para o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo desde cedo.

Lipman (1990) propõe a introdução da filosofia como disciplina no Ensino Fundamental (antigo 1º grau), mas que seja como uma disciplina autônoma e independente para que estudantes e professores nunca percam a filosofia de vista, “como modelo criativo ainda que disciplinado, de investigação intelectual” (Lipman, 1990, p. 20). Desse modo, vale ressaltar um ponto importante: Lipman (1990) rompe com a tradição excludente e propõe uma filosofia viva, acessível e formadora para todas as idades.

Ainda segundo Lipman (1990), embora historicamente tenha-se suspeitado da relação entre Filosofia e Educação Básica, já se intuía que essa área do saber guardava riquezas pedagógicas valiosas. Vejamos a afirmação de Lipman (1990) que se contrapõe à visão adultocêntrica clássica:

Há muito se desconfiava que a filosofia, apesar de sua carapaça exterior, carregava dentro de si tesouros pedagógicos de grande generosidade e que esses tesouros poderiam, algum dia seguir o “método socrático” e da sua valiosa contribuição para a educação (Lipman, 1990, p. 19).

Ele observa que, sob sua “carapaça exterior”, a filosofia possui um grande potencial pedagógico generoso, que podia ser aproveitado e mobilizado no processo formativo das crianças. Com base no modelo socrático, ele defende que o diálogo e o questionamento podem ser moldados e aplicados de forma significativa desde os primeiros anos de escolarização. Então, o que era privilégio dos adultos passa a ser um direito garantido das crianças, algo que possibilite que a curiosidade natural delas encontra um espaço para expressão e estruturação em sala de aula.

Assim, Lipman (1990) desafia as visões do passado e coloca a filosofia como uma ferramenta pedagógica poderosa e transformadora capaz de impactar a educação atual, tornando o pensar reflexivo mais acessível. Ele evidencia o valor educativo da filosofia não como uma disciplina decorativa, mas como uma prática dialógica vivencial: “o propósito é extrair diálogo através do qual os conceitos puxados pelo texto são operacionalizados e compreendidos” (Lipman, 1990, p. 22).

O objetivo de tais experiências filosóficas é formar estudantes críticos e conscientes, como também construir comunidades mais abertas à escuta e à convivência ética. A filosofia, que desenvolve o pensamento reflexivo, apresenta o caminho racional do conhecimento para as crianças, que têm sua experiência inicial nos primeiros anos de vida escolar, trazendo para si uma liberdade de escolha, dependendo do espaço em que sobrevive ou em que instituição e práticas pedagógicas estão inseridas.

Tendo isso em vista, é preciso notar como a escola tem um poder real na vida do indivíduo, pois condiciona materialmente seu processo educativo. Nesse sentido, torna-se responsável pelas atitudes e posturas assumidas pelos alunos diante da realidade. Há, aqui, uma relação necessária: se a escola ensina o aluno a pensar de forma racional e não autoritária, os alunos vão pensar, em alguma medida, racionalmente. A qualidade do espaço escolar enquanto condição de possibilidade da educação é decisiva:

Em todos os casos, a lógica é a mesma: as crianças criadas em instituições razoáveis têm maior probabilidade de serem capazes de raciocinar do que as crianças criadas em circunstâncias irracionais. Essas últimas, como sabemos, têm maior probabilidade de crescerem irracionais e criarem seus próprios filhos de forma irracional. Escolas mais razoáveis significam futuros pais mais razoáveis, cidadãos mais razoáveis e valores mais razoáveis em geral (Lipman, 2003, p. 11).

A visão de Lipman (2003) nos orienta que a escola deve atender aos valores sociais de forma coerente e que o que ensinamos hoje será a construção dos cidadãos futuramente. Então, se a escola cumpre o seu papel de formar pessoas críticas e autônomas, teremos pais mais conscientes e menos irracionais, conseqüentemente teremos uma sociedade com tendência à emancipação e à melhor qualidade de vida. Nesse sentido, o legado da sociedade está na reprodução ou na mediação do conhecimento desenvolvido nas escolas. Os valores pregados pelos professores ou mediadores do conhecimento serão o comportamento das gerações futuras.

Essa ideia de uma educação institucionalizada desempenha papel central nos argumentos de Lipman (2003), articulando o ciclo social à racionalização individual, o ambiente pelo qual as crianças crescem e se educam e a formação tendo em vista autonomia subjetiva e vida coletiva democrática. A premissa dele é simples: ambientes irracionais criam pessoas irracionais; por outro lado, uma educação filosoficamente orientada tende a formar cidadãos livres.

Evidentemente, ainda que a instância escolar seja decisiva para Lipman (2003), ele reconhece ainda que esse movimento de uma aprendizagem responsável pelas futuras gerações não se limita apenas à escola, mas abrange também a postura dos pais e dos cuidadores e a própria formação de profissionais. Pessoas que também se formaram segundo certos imperativos de reprodução social e que, caso não tenham oportunidade de refletir, tendem a reproduzir seu próprio processo “educacional” com as gerações futuras.

A respeito dessa necessária crítica e transformação pedagógica, Lipman (2003) defende os profissionais de educação que acabam sendo responsabilizados pela reprodução da inversão de valores. Segundo ele, os professores foram ensinados assim e por isso “fazem o que são ensinados a fazer e, em geral, o fazem bem. É provável que o problema esteja no que eles são ensinados a fazer” (Lipman, 2003, p. 13). Isso, na visão do autor, pode ser desconfortável para “os professores que trabalharam longa e arduamente para se tornarem profissionais responsáveis pelas salas de aula do ensino fundamental, essas observações podem ser difíceis de aceitar” (Lipman, 2003, p. 13).

Uma postura tradicional no ensino não é culpa do professor, antes, aponta uma necessidade de rever a prática do sistema educacional para que os profissionais possam estar reinventando suas metodologias. Lipman (2003) reconhece a dedicação dos profissionais e aponta que os desafios da prática pedagógica estão em pressupostos ultrapassados transmitidos pelos currículos de formação. O trabalho do professor está ligado a uma imposição de um instrumento normativo da educação incapaz de dialogar efetivamente com a realidade dos educandos, impondo a eles, muitas vezes, de maneira mecânica, um conteúdo a ser apreendido.

Por isso, a alternativa proposta por Lipman, (2003, p. 25) destaca o ensino voltado para a relação de diálogo entre professor e aluno enquanto lugar de uma experimentação possível: “Idealmente, o relacionamento entre professor e alunos tem esse caráter de diálogo face a face”. O modelo ideal do autor é reconstruir e transformar, tanto a prática pedagógica como a sala de aula, em um dispositivo dialógico que permita a expressividade dos educandos na construção do conhecimento junto ao professor.

Nesse espaço, a aprendizagem deve acontecer rompendo com a escola tradicional em que o professor ensina, e o aluno “aprende” mecanicamente. Essa nova pedagogia defendida por Lipman (2003) reforça a capacidade dos alunos para levantar e sustentar seus argumentos baseados em princípios éticos e epistemológicos.

Por fim, os valores sociais que serão desenvolvidos pela filosofia para criança exigem do aluno uma mudança nas dimensões do pensamento, bem como o aprimoramento das habilidades atitudinais. Lipman (2003, p. 27) ressalta a necessidade de treinar múltiplas dimensões do pensamento:

O aprimoramento do pensamento envolve o cultivo de suas dimensões cuidadosa, crítica e criativa, bem como de seu aspecto reflexivo. Isso nos leva de volta à questão do que pode ser feito para produzir esse tipo de pensamento.

Essa visão exige uma educação integrada, que não fragmenta saberes, mas articula competências intelectuais com metodologias dialógicas. Em outras palavras, e como já dissemos, não basta ensinar conteúdos, mas sim estimular o senso crítico e a curiosidade. É necessário desenvolver um programa educacional que fortaleça a reflexão dos hábitos e dos costumes sociais, dentro dos princípios éticos e democráticos, aliados à reflexão sobre o processo de pensar por si mesmo. Dessa forma, a sala de aula se torna um laboratório do pensar e não apenas do acumular informações.

As ideias de Lipman (2023) formam uma proposta coerente e sistêmica para a educação. Nela, a filosofia não pode ser ensinada apenas como conteúdo, mas pode servir de base para a construção de uma fundamentação da prática pedagógica. Deve-se pensar o currículo, capacitar os docentes, reorganizar os métodos avaliativos e os espaços escolares para que a criança seja sujeito reflexivo desde cedo. Assim, o que Lipman (2023) defende, alimentado por tradições socráticas e comunitárias, se transforma em uma força viva de transformação escolar e social.

1.3 Experiência de comunidade

Vimos como, na abordagem de Lipman (2003), o desafio metodológico principal é fazer com que a filosofia promova um ambiente em que as crianças possam expressar suas ideias e ouvir as dos outros, criando uma comunidade de investigação colaborativa e participativa capaz de levar em conta o próprio questionar das crianças enquanto seres pensantes e capazes de realizarem juízos desde que bem orientados.

Lipman (2003) propõe transformar a sala de aula em uma comunidade investigativa, afinal, “embora toda investigação possa se basear na comunidade, isso não significa que toda comunidade se baseia na investigação” (Lipman, 2003, p. 83). A comunidade investigativa designa uma prática constante de debates e cooperações na busca pelo entendimento de problemas específicos por parte dos integrantes da comunidade, no caso, os próprios alunos.

Sobre isso, como afirma o autor, nem toda comunidade é investigativa ou reflexiva, pois é própria à vida comunitária, muitas vezes, a ausência de divergência em relação a conteúdos normativos de costumes e tradições, comunidades, portanto, marcadas pela ausência de questionamento e crítica. Ora, no contexto da educação, formar uma comunidade de investigação precisa de intencionalidade pedagógica, e, portanto, assumir uma postura filosófica reflexiva é absolutamente indispensável. Assim, a filosofia para criança visa

a exatamente isso: permitir que crianças, através do exercício filosófico, possam ser parte integral da investigação, promovendo um conhecimento mais crítico.

A transformação da sala de aula em uma comunidade investigativa proposta por Lipman (2003) traz em si uma construção social e da convivência na coletividade que assegure o desenvolvimento do pensamento investigativo. Afinal, muitas vezes as comunidades se mantêm pela repetição das práticas tradicionais que, ao longo do tempo, perdem sua capacidade inventiva e de inovação que desperte a curiosidade.

Logo, o objetivo da comunidade é a transformação contínua da tradição por meio da investigação compartilhada em que os profissionais de educação se tornem agentes mediadores na construção do saber. Neste sentido Lipman (2003) ao dialogar com as ideias de John Dewey (1938) e George Herbert Mead (1934) destaca que a educação deve ser baseada na experiência e na interação social como elementos fundamentais para a construção do conhecimento.

A partir dessa base teórica Lipman (2003) propõe uma mudança radical no papel do professor. Ele propõe que o educador deixe de ser um transmissor de conhecimento para assumir a função de mediador no processo educativo: “o papel do professor é mediar em vez de dominar” (Lipman, 2003, p. 84).

Em seus textos, Mead (1934) por exemplo, afirma que a criança não é socializada pela educação, mas apenas após estar em sociedade é que ela pode aprender. Dewey (1938) reforça a ideia do autor ao afirmar que “a instrução deve ser uma troca de experiências em que a criança traz sua experiência para ser interpretada pelo pai ou professor” (Lipman, 2003, p. 84).

No pensamento de Mead (1934), a formação do sujeito ocorre na interação social, sendo a aprendizagem resultado da convivência com o outro. Já Dewey (1938) reforça a importância da experiência ao compreender a educação como um processo de troca ativa, no qual o aluno participa da construção do conhecimento a partir das vivências.

Essa abordagem vai na contramão daquilo que, entre nós, Paulo Freire chamou de modelo bancário de educação, pois, diferente deste, ela apresenta uma educação dialógica e progressiva, pois a “educação é um intercâmbio de ideias, é uma conversa – pertence a um universo de discurso” (Lipman, 2003, p. 84). Esse modelo insere a criança como agente ativo do processo de ensino e aprendizagem, e a sala de aula agora é um espaço do diálogo, da boa pergunta e do conhecimento que acontece pela interação dos saberes e das experiências distintas.

Lipman (2003) destaca, ainda, o valor que a filosofia pode contribuir no desenvolvimento dessa comunidade infantil, observando que as crianças procuram a transformação que a filosofia proporciona enquanto exercício e atividade, e não apenas como um manual de respostas prontas. “Elas procuram antes o tipo de transformação que a filosofia proporciona – não dando uma nova resposta a uma pergunta antiga, mas transformando todas as perguntas” (Lipman, 2003, p. 87).

Essa afirmação de Lipman (2003) mostra a abertura ao novo, ou seja, a criança, a partir da investigação, abre-se para novos conhecimentos e passa a fazer o exercício do filosofar, transformando perguntas em repostas através de pergunta, método já utilizado por Sócrates na filosofia antiga. Nesse caso, as crianças fazem parte de outro universo e tornam-se sujeitos aptos para a prática filosófica.

A conversa, nesse contexto, assume um papel central, e a troca de informação mediada com as crianças contribui para a prática da filosofia de fato. De acordo com Lipman (2003), Ruth Saw busca diferenciar a conversação do diálogo em uma construção e em uma análise do pensamento e do ensino. Desse modo, Lipman (2003) recorre a Saw para destacar a importância de um diálogo autêntico, diálogo esse que seja livre, sem imposições ou dominações:

[...] uma conversa não pode ser guiada ou dirigida, nem podemos, de forma alguma, tentar manipular as pessoas com quem conversamos. As conversas são realizadas por si mesmas, como se fossem pura forma de arte. “Sempre que as pessoas falam pra impressionar, para exibir sua inteligência, sua riqueza, seu conhecimento ou para obter alguma vantagem para si mesmas, elas estão deixando de tratar o ouvinte como uma pessoa, como um em si mesmo, e a conversa com ele é realizada por si mesma” (Lipman, 2003, p. 89).

A verdadeira conversa é aquela em que os interlocutores compartilham do processo sem segundas intenções, sem tentar se impor uns aos outros. Cada um reconhece o outro como um fim em si mesmo, como parceiro de um processo mútuo que permite muitas descobertas.

Ainda sobre isso, Lipman (2003) diferencia conversa de diálogo. O diálogo, embora faça parte da relação entre os indivíduos envolvidos na conversa, “é uma forma de investigação” (Lipman, 2003, p. 91). Ele pode ter seus próprios interesses baseados nos argumentos mais convincentes e busca persuadir pela razão respeitando a multiplicidade de informação contida nos espaços, mas sempre escutando o outro. O diálogo filosófico é estruturado e obedece a determinados critérios investigativos, mas colaborativos. Ou seja, é a

cooperação, e não a competição, o que forma a relação entre os participantes dessa comunidade investigativa.

O diálogo difere da conversa pelo fato de ter uma intenção proposital de persuadir o outro, mesmo sem perder o caráter investigativo; já a conversa é uma ação discursiva sem caráter proposital de persuadir e nem de manipular, ou seja, é livre e espontânea entre os participantes. Assim, podemos afirmar que:

O diálogo, diferentemente da conversa, é uma forma de investigação e, como seguimos a investigação onde quer que ela nos leve, não se pode dizer que nosso comportamento dialógico não seja proposital. Tampouco os participantes do diálogo necessariamente se abstêm de criar argumentos para persuadir outros participantes da correção de suas convicções. Mesmo aqui, entretanto, há espaço para discordância (Lipman, 2003, p. 91).

Portanto, o diálogo gera um confronto de ideias visando à resolução de problemas específicos, enquanto a conversa diz respeito a um uso mais livre da razão comunicativa humana. Em ambos, todavia, a relação intersubjetiva baseia-se no princípio de não pensar no outro como um meio, mas sim como um fim em si mesmo. O autor traz para a discussão o poder do diálogo e da conversa transformados em instrumentos para a criação da comunidade investigativa, pois ambos irão fazer parte dessa nova estrutura. Ele descreve seu funcionamento como um processo lógico e contínuo: “cada movimento gera uma nova necessidade. A descoberta de uma evidência lança luz sobre a natureza da evidência adicional que agora é necessária” (Lipman, 2003, p. 92).

Trata-se de um processo bem dinâmico, em que cada questão, resposta ou inferência leva o participante por um caminho de possibilidades que se abriu a sua frente, fazendo percorrer novos ambientes do conhecimento em que alunos e professores estão dialogando e compartilhando.

O professor, dentro da estrutura dialógica, atua como um tradutor entre a cultura e a experiência da criança: “o adulto geralmente serve para traduzir a experiência da sociedade, sua cultura, para o aluno e para traduzir a experiência dos alunos para a sociedade” (Lipman, 2003, p. 92). O essencial da proposta é que o adulto deve valorizar as experiências da criança levando em conta que ela é um sujeito participante do processo e, assim, ser conectado ao patrimônio cultural coletivo. Para que isso ocorra de forma concreta, é essencial modificar a sala de aula e a prática do professor, principal agente articulador do diálogo.

Lipman (2003, p. 94) afirma que a comunidade investigativa nada mais é do que um espaço onde “a amizade e a cooperação sejam bem-vindas como contribuições positivas

para uma atmosfera de aprendizado”. Nesse caso, a competitividade dá espaço para a colaboração, a curiosidade e a imaginação filosófica, assim como as leituras aprofundadas dos textos servem de base para uma alfabetização crítica: “As comunidades de investigação são caracterizadas por deliberações não contraditórias, cognições compartilhadas, cultivo da alfabetização e da imaginação filosófica, incentivo à leitura e apreciação de textos dialógicos” (Lipman, 2003, p. 94).

A escolarização tradicional não corresponde à proposta de Lipman (2003), pois não atende aos critérios indicados. Muitas vezes, ao contrário, a escola tradicional está afastada da investigação verdadeira e não leva os alunos à experiência de questionar, partindo do pressuposto de que tudo está resolvido. Em contrapartida, a educação dialógica começa quando se toma consciência de que a realidade é problemática e exige reflexão. Investigar, para Lipman (2003), é construir hipóteses, testar ideias e dialogar com as incertezas do mundo. É, acima de tudo, cultivar a autonomia intelectual das crianças para atuarem como sujeitos autônomos e donos de si.

A comunidade de investigação exige, por fim, o confronto construtivo de informações, confronto que deve convergir para uma visão mais ampla e informada da situação:

Seu objetivo é articular as diferenças que causam atrito na comunidade, desenvolver argumentos em apoio às reivindicações concorrentes e, em seguida, por meio da deliberação, obter uma compreensão do quadro geral que permitirá um julgamento mais objetivo (Lipman, 2003, p. 25).

Nesse sentido, a leitura filosófica na fase inicial da Educação Básica é fundamental para o processo de maturação cognitiva, psicológica e ética, pois, em sua dialética entre texto e contexto, o ato de ler atualiza as condições para uma simbolização bem-sucedida das experiências vividas dentro da comunidade como espaço de investigação e de reflexão. Então, nesse aspecto, a criança que faz parte de uma comunidade de investigação tem mais argumentos de defesa contra a desinformação tão comum nos dias de hoje, desenvolvendo com esforço o rigor de uma compreensão madura que a capacite a fazer julgamentos mais certos e objetivos.

1.4 Comunidade investigativa e método

Vimos que, para Lipman (2003), o que se espera é que as crianças, a partir do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sejam incentivadas a começar uma investigação filosófica perguntando a razão – ou como elas gostam de dizer, “o porquê” – das coisas serem como são:

Assim não é surpresa que nossa compreensão inicial da expressão “direito de investigar” deveria ser no sentido do direito de a criança fazer perguntas, particularmente aos adultos, e com respeito às questões que os adultos possam não se interessar em discutir com as crianças, ou porque querem protegê-las de tal conhecimento ou porque querem proteger tanto as crianças como a si próprios do uso irresponsável de tal conhecimento (Brocadelli, 2010, p. 95).

Essa incansável busca das crianças por respostas é um impulso que pode ser aproveitado para o ensino da filosofia. A questão do direito das crianças de raciocinar aponta para a importância da defesa de se iniciar as crianças na investigação filosófica como uma forma de desenvolver tal postura perante a realidade. O instinto que a criança tem em perguntar o porquê das coisas é parte essencial da sua compreensão do mundo e do seu engajamento enquanto indivíduo. Toda a aposta de Lipman (2003) é que esse momento rico pode ser reforçado por uma investigação filosófica partilhada dentro da comunidade escolar. Mas, se é assim, cabe ainda uma última pergunta: há um método universal, ou uma orientação estrita de como toda e qualquer comunidade investigativa deva operar?

De acordo com Daniel (2000, p. 18), “o objetivo do currículo de Filosofia para crianças é propiciar uma formação fundamental à criança, valorizando ao mesmo tempo sua experiência cotidiana, estimulando-a, assim, a praticar a investigação significativa”. Tendo isso em vista, Lipman (2003), por exemplo, utiliza novelas para abordar uma história em que os personagens principais são crianças que se divertem enquanto brincam e refletem sobre questões de sua vida. A ideia das novelas era instigar as crianças a fazerem perguntas sobre sua realidade. Desse modo, as novelas teriam que ser escritas de tal forma que as crianças se sentissem partes dela.

Entretanto, o limite de tal abordagem é que, como Sofistes (2023) afirma, ao tentarmos aplicar as novelas, elas não se enquadram nem com a realidade social brasileira,

nem com a vida comum à infância dentro da dinâmica cultural e econômica de nossa sociedade. Desse modo, precisamos, antes, partindo dos conceitos de Lipman (1990), adaptá-los à nossa realidade.

Sendo assim, nos parece mais promissor partir da ideia de que o trabalho do ensino de filosofia não ocorre apenas com crianças, ou com cada uma individualmente, mas por meio dos diálogos entre elas, e delas com seus preceptores. Desse modo, o foco da aplicação da filosofia para crianças são as *comunidades investigativas*, o que significa que cabe a elas, segundo suas dinâmicas próprias, desenvolver sua organização e metodologias características.

Em outras palavras, não há um “manual pedagógico” a ser seguido abstratamente por todos, mas apenas princípios e uma compreensão ideal através dos quais a comunidade se orienta. Nessas comunidades, a liberdade da expressão das crianças sobre o que é abordado é atualizada, enquanto o professor não mais detém, exclusivamente, o conhecimento, mas sim é um facilitador que direciona as crianças ao questionamento mútuo. A relação de tal abordagem com a filosofia da educação de Paulo Freire nos parece evidente. A pedagogia dialógica de Lipman (2003) visa a uma relação de autoconfiança dos alunos e de respeito democrático a todas as ideias apresentadas.

A comunidade investigativa é uma técnica de grupo que propicia o desenvolvimento individual na medida em que faz que a criança tome consciência de suas potencialidades. Em geral, temos pouca ou nenhuma consciência do número de ideias sobre as quais nosso espírito trabalha incessantemente: nosso pensamento age espontaneamente, sem que nos demorem em analisar, em aprofundar ou em precisar seu conteúdo. Ora, a comunidade filosófica facilita essa investigação e essa descoberta de ideias lógicas, razoáveis e pessoais (Daniel, 2000, p. 125).

Como vimos, o objetivo das comunidades investigativas de Lipman (2003) é instigar os alunos a se fazerem perguntas. Desse modo, espera-se que as perguntas sejam variadas, exatamente porque a realidade de cada criança é diferente. A filosofia precisa sair de forma espontânea dos pedaços de realidade de cada indivíduo, ligada às questões de vida e dos desejos que cada criança tem.

Na comunidade investigativa, portanto, a criança precisa se sentir livre e confiante para desenvolver seu conhecimento e apresentar suas ideias. O saber não é detido por ninguém, e não existem pensamentos melhores *a priori*; antes, elas devem aprender com a prática do pensar e do dialogar a construir seu conhecimento e realizar juízos autônomos. Nesse sentido, a comunidade investigativa, é, precisamente, “baseada na confiança, no

respeito, na objetividade e na imparcialidade [...] filosofar tendo a coragem de enunciar seu pensamento” (Daniel, 2000, p. 128).

As novelas de Lipman (1990) trazem diálogos, exatamente porque as conversas estimulam o pensamento humano. No livro “A filosofia vai à escola”, Lipman (1990) apresenta que ao levar a novela Pimpa para uma sala de alunos da 3ª série, o autor relata que a curiosidade natural foi o que instigou o questionamento das crianças. Esse ato de questionar de forma natural como se fosse algo plenamente integrado ao cotidiano está relacionado com o modo como a filosofia se torna parte da vida e do cotidiano das pessoas. A filosofia se torna um *estilo de vida*, de forma tão natural que torna a construção de conhecimento parte da própria maneira de existir.

Nela, os saberes e os pensamentos não são absolutos, e cada um é levado a buscar dar conta de suas ideias por meio de critérios partilhados. Na melhor tradição socrática, é pelo diálogo que a verdade se apresenta. Desse modo, o foco da comunidade investigativa é uma *educação dialógica*. “A troca dialógica é, pois, o princípio pelo qual o significado de uma coisa se revela; o princípio pelo qual as relações se estabelecem; o princípio pelo qual as aprendizagens se integram” (Daniel, 2000, p. 131).

O diálogo inaugura uma forma diferente de fazer filosofia e, acima de tudo, de pensar o ato de educar, não se tratando de aprendizagem baseada em memorização de conceitos, mas em dialogar e chegar aos conceitos. Cada um terá uma forma específica de ver os mesmos problemas e, ao final, após todos darem e formarem suas opiniões, chegarão juntos até a verdade.

Essa forma de pensar o ato de educar as crianças traz um desafio e, ao mesmo tempo, uma solução. O desafio é ganhar a confiança das crianças, para que elas possam se abrir a tal ponto de falarem suas ideias, sem medo de errar, pois não existem simplesmente erros, uma vez que sem estes nunca chegaríamos aos acertos. A solução é estimular que as crianças busquem em si mesmas, nas suas experiências, na sua vida em sociedade, com sua família e com amigos as respostas para a investigação.

Mesmo que as novelas não tragam a filosofia da forma “padrão”, ou seja, conceitos dentro de uma vertente histórica e de seus filósofos, elas trazem as perguntas que podemos nos fazer para chegar a determinado conceito, sem mencionar questões históricas, nomes rebuscados de filósofos, mas estimulando que o aluno aprenda o conceito primeiro, e por si mesmo, a partir do diálogo com os outros.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

O presente capítulo apresenta uma releitura de Paulo Freire a partir de uma visão crítica sobre a educação para crianças. Em sua obra, Freire buscou desenvolver uma forma de educar que torne o aluno sujeito de seu processo de aprendizagem e observe o mundo com olhos criteriosos e questionadores. Para os nossos objetivos, utilizamos, sobretudo, dois textos de Freire (1989): “A importância do ato de ler” e “Educação para a liberdade”. A partir da análise desse autor e da forma como ele compreende a educação que construímos um pensamento mais elaborado de como trabalhar a filosofia no Ensino Fundamental.

Além de Freire, utilizamos também os escritos de Theodor Adorno — como os presentes na coletânea “Educação e emancipação” — textos em que Adorno (1995) critica o processo de educação, levando-nos a repensar o ato de ensinar como uma chave fundamental no processo de libertação do indivíduo. Para tanto, Adorno utiliza a filosofia como peça fundamental desse processo de ensino aprendizagem e realça o caráter de contradição que o processo educacional deve ter em relação às dinâmicas econômicas e culturais hegemônicas.

O que pretendemos, partindo desses autores, é desenvolver uma reflexão que possa contribuir para a ação docente no Ensino Fundamental, realçando os valores emancipatórios que orientam os processos educacionais. A filosofia precisa ser pensada para o ato de ensino e também para influenciar em uma ação docente que seja libertadora. Para tanto, buscamos compreender melhor como a educação como ação libertadora pode contribuir para o desenvolvimento do ato de ensinar e para a formação do aluno como um sujeito ativo desse processo desde o Ensino Fundamental.

Em suma, o objetivo último deste capítulo é refletir sobre como a educação pode ser libertadora e contribuir para a construção da autonomia do indivíduo dentro de uma sociedade que foi educada por meio de uma educação bancária e tradicional; educação que em vez de libertar aprisiona o indivíduo em preceitos impostos para servir a interesses hegemônicos no processo de reprodução social.

Buscamos nos autores citados subsídios para a compreensão da construção de uma educação libertadora. Além disso, analisando os textos, argumentamos como a educação pode ajudar o indivíduo a se emancipar intelectualmente através da leitura e buscar uma saída das amarras sociais que o colocam em um estágio de menoridade logo no início da vida. Nessa outra concepção de educação, o reconhecimento da infância, entendida como uma fase instigada a questionar e a buscar respostas para as questões imediatas da vida individual e social, tem um papel fundamental.

2.1 A importância do ato de ler e a filosofia

Em uma conferência no ano 1981 — “A importância do ato de ler” — Paulo Freire argumentava como a leitura é uma atividade fundamental para a criança construir e habitar seu mundo próprio, pois, através da leitura, a criança não apenas desenvolve habilidades técnicas, mas também desenvolve uma compreensão significativa do mundo e da realidade. Por essa razão, o ato de ler vai muito além de simplesmente decodificar palavras; ele é um processo originário de leitura do mundo e de si mesmo. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 9).

A ideia é bonita: a leitura começa muito antes do contato com o texto escrito. A criança, primeiramente, “lê” o mundo ao seu redor, o ambiente no qual está inserida, o verde das árvores, o azul do céu, o rosto de sua mãe, os gestos dos outros, interpreta expressões e interage com objetos. Já nos anos iniciais da vida, ela tenta compreender e interpretar sua realidade através das experiências cotidianas. Esse entendimento inicial do mundo é essencial, pois a leitura da palavra escrita deve estar conectada à leitura prévia do mundo para que faça sentido. Freire destaca que, “antes mesmo de ser capaz de ler palavras, a criança começa a ler sua realidade” (Freire, 1989). Assim, o processo de alfabetização e de aquisição da leitura não pode estar separado das vivências do sujeito, pois a leitura só faz sentido quando ligada ao mundo que o leitor conhece.

Essa leitura experimental instiga a criança a fazer questionamentos sobre como e onde ela está e o que está a sua volta. A curiosidade leva à compreensão da realidade, as coisas passam a fazer sentido nessa fase, e ela já começa a fazer seleção daquilo de que gosta, ou não. Em outras palavras, a sua personalidade e o poder de escolha começam a se desenvolver. Nesse momento, ela já começa a fazer escolhas desenvolvendo preferências e traçando as habilidades de sua autonomia crítica, e se inicia a construção de sua personalidade.

A compreensão dessa realidade permite que a criança se entenda e sinta-se parte do meio em que vive enquanto mundo próprio. Essa percepção permite que ela compare, reflita e decida com base em critérios próprios, podendo, então, escolher aquilo que melhor atenda a seus anseios. Como Freire defende, “o ato de ler implica a percepção crítica do que se lê” (Freire, 1989, p. 14).

A leitura, portanto, é um caminho de formação: ao aprender a ler e a interpretar textos e contextos, a criança adquire autonomia intelectual e é capaz de se posicionar no mundo de maneira mais independente e consciente. Isso permite que ela participe de maneira ativa na transformação de sua realidade, sendo ela mesma autora de suas próprias opiniões. Em vez de apenas reproduzir ideias, ela passa a formular opiniões, questionar injustiças e participar ativamente da realidade.

Freire (1989) vê a leitura, ainda, como um processo de construção de conhecimento e de identidade. Ao se apropriar da linguagem escrita, a criança não apenas absorve informações, mas também constrói seu próprio entendimento de quem é e de qual é seu lugar no mundo. Nesse sentido, a leitura é um ato de autoconhecimento e é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade própria, daquilo que julgamos ser nós mesmos.

O contato com os textos escritos e a habilidade de decodificação e interpretação permite que a criança seja autônoma e conhecedora da realidade. De posse desse conhecimento, o indivíduo, com certeza, fará a mudança desejada por ter seu universo ampliado, ou seja, os educandos são incentivados a refletir sobre como podem contribuir para essa transformação, tanto individualmente quanto coletivamente. Como afirma Freire: “A leitura do mundo, que se projeta na leitura da palavra, permite ao sujeito fazer a leitura crítica de sua própria presença no mundo” (Freire, 1989). Ou seja, a alfabetização, quando feita de forma crítica e significativa, não é um fim, mas um meio de formação de si e de transformação social.

Por essa razão, ao promover a leitura, a escola não deveria buscar apenas produzir leitores funcionais, mas sujeitos pensantes, capazes de refletir sobre sua existência e suas possibilidades. Professores comprometidos com o seu papel transformam o processo de ensinar em algo mais significativo, incentivando seus educandos a questionarem a realidade, a dialogarem e a agirem. Nesse caso, a leitura torna-se um exercício de liberdade. Freire (1967). Há uma relação direta entre compreensão e ação: o estudante pode transformar o mundo desde que ele o compreenda.

A leitura, para Freire (1989) é uma forma de diálogo consigo e com o outro. Ao ler, a criança entra em contato com diferentes perspectivas e experiências, o que amplia sua compreensão do mundo e a capacidade de se relacionar com os outros de maneira empática e crítica. Nela, a percepção da significação das palavras contida no texto será compreendida através das experiências, por proporcionar um “reviver” de algo que faz parte do seu contexto, como afirma Paulo Freire (1989, p. 9):

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Ao escrever “A importância do ato de ler”, Paulo Freire (1989) nos chama atenção para a importância das memórias constituídas pelas vivências cotidianas. Todos nós temos um conhecimento inicial do contexto em que estamos inseridos — a rua ou sítio onde se mora, a vizinhanças, as coisas da natureza — ou seja, os elementos que fazem parte do mundo próprio e servem como instrumento para constituição das memórias e das significações para a compreensão e a iniciação da leitura nos primeiros anos do letramento. Daí que, para Freire, a leitura não seja uma prática de decodificação, mas sim uma experiência plena de significação. Caso contrário, ela não seria a leitura do mundo, e sim uma memorização mecânica.

Seguindo ainda o texto de Freire, lembremos a esse respeito como a educação tradicional tinha como enfoque a memorização mecânica dos conteúdos: “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (Freire, 1989, p. 12). O aluno apenas memoriza os conteúdos sem compreender o real sentido do que lê. Para Freire (1989), a leitura precisa ser compreendida, e a escrita é uma forma de criação que estimula a aquisição do conhecimento, relacionando o conteúdo ao conhecimento prévio do aluno.

Nesse sentido, podemos compreender que a leitura de um texto só se efetiva por meio de significação, a partir de uma relação com a leitura de mundo, as vivências pessoais, o contexto sócio-histórico em que está inserido. É essa teia de “reenvios” que possibilita que os alunos façam da leitura uma atividade de formação e, a partir disso, possam extrair conhecimento real de seus estudos.

Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador (Freire, 1989, p. 18).

Para o nosso objetivo, nos parece pertinente, então, afirmar também que a leitura, ao estimular a reflexão e o questionamento, ajuda as crianças a desenvolverem habilidades

críticas essenciais para a cidadania. A prática do questionamento filosófico incentiva os alunos a não aceitarem informações de forma passiva, mas as analisarem, avaliarem e formarem suas próprias opiniões. Isso é crucial para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade. Há, portanto, uma ligação essencial entre o ato de ler e a ideia de uma educação emancipadora, educação capaz de dar conta desta nova exigência real, ou seja, além de ler as palavras, ler o mundo e todas as questões que se apresentam através das palavras e de suas significações.

[...] O problema que se coloca não é o da leitura da palavra, mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra. Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo mesmo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular (Freire, 1989, p. 19).

Sabemos que Paulo Freire não se concentrou, especificamente, na filosofia para crianças, mas no processo de alfabetização de adulto através das bibliotecas populares, todavia defendemos que ele nos oferece um quadro teórico e experiências que pode ser aplicado à proposta de ensino de filosofia na infância. Nossa hipótese é que, a partir dele, podemos implantar uma Educação Básica que coloque como fim o processo de libertação coletivo e o desenvolvimento da autonomia criativa.

A ideia-base, no nosso caso, é a de que a leitura de textos associada à escrita de conhecimento próprio conforme propõe Paulo Freire (1989) são discutira a escrita dos alunos com as bibliotecas populares aprimora o raciocínio e instiga a compreensão desde os primeiros anos da vida. O aluno lê e produz textos o tempo todo, mesmo quando ainda está aprendendo a escrever. A leitura dos textos filosóficos na infância irá despertar no indivíduo essa possibilidade de interpretação do mundo, para além da decodificação da palavra, criando nele o pensar crítico que não esteja a serviço das imposições que foram planejadas para si.

Em suma, para Freire (1989), a leitura é uma prática crítica. Ao ler, a criança não deve apenas absorver passivamente a informação, mas deve questionar, refletir e interpretar o texto. A leitura é um ato de compreensão e de interpretação ativa, que leva ao desenvolvimento do pensamento crítico, essencial para a formação de um indivíduo consciente.

Nossa hipótese é que a filosofia para crianças seria uma ferramenta poderosa para promover o pensamento crítico, o diálogo, a autonomia e a humanização, todos esses elementos tão centrais na construção de uma educação libertadora e transformadora. A

filosofia, ao estimular as crianças a questionar, argumentar, refletir, alinha-se, talvez como nenhuma outra disciplina escolar, com essa ideia de formar sujeitos críticos e conscientes de suas próprias condições de existência conectando a significação dos atos e do conhecimento real das situações.

2.2 Educação bancária e educação crítica

A educação deveria ajudar as pessoas a tornarem-se sujeitos autônomos e conscientes, capazes de transformar suas realidades. Eis um princípio da pedagogia freiriana. Porém, como ela, tradicionalmente, se baseou em um imperativo de reprodução da cultura dominante, historicamente definiu o professor como reproduutor do conhecimento e o aluno como receptor deste conhecimento, como se toda a questão pedagógica se encerrasse na transmissão de informação e posterior aferição quantitativa de sua memorização. Sem o processo de participação e o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento, sem mesmo o exercício da reflexão, a educação se veria apartada de seu efetivo conteúdo de formação:

Na educação tradicional, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (Freire, 2023, p. 79).

Como já afirmamos, acreditamos que a filosofia possa contribuir para a transformação da estrutura tradicional ao encorajar as crianças a pensarem por si mesmas, a questionarem as normas e a buscarem compreender o mundo de maneira profunda e reflexiva. Afinal, na filosofia trabalhamos muito mais o ato de pensar do que qualquer conteúdo a ser memorizado. Se Freire (1967), via a educação como um caminho para a humanização, caminho em que os indivíduos se tornam mais conscientes de si mesmos e dos outros como seres humanos completos, a filosofia pode e deve contribuir para essa humanização ao abordar, para além da mera transmissão de informação, questões éticas, existenciais, políticas e sociais, ajudando as crianças a compreenderem e a valorizarem a dignidade humana em um mundo injusto.

A educação "bancária", em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No

momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (Freire, 2023, p. 86).

Freire (2023) chama o modelo pedagógico tradicional de educação bancária. Nela, o professor era o “dono do saber” e o aluno apenas receptor. O professor fazia depósitos, e os educandos apenas recebiam. Porém, hoje, talvez mais do que nunca, faz-se necessário que o professor atue, sobretudo, como mediador do conhecimento e valorize a capacidade de aprender do aluno. Perante um mundo cada vez mais marcado por excesso de informação, a prática da educação de emancipação de Paulo Freire visa à construção de uma sala de aula que envolva não apenas transmitir conhecimentos, mas também capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e na sociedade.

Tal passagem da heteronomia à autonomia requer um compromisso com o diálogo, a conscientização e a transformação social, criando um ambiente educacional que promova a liberdade e a autonomia dos educandos.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2023, p. 86).

Diferentemente da visão bancária, Freire (2023) propõe uma educação problematizadora, na qual os alunos são incentivados a questionar, a refletir e a participar ativamente na construção do conhecimento desenvolvendo uma consciência crítica sobre as estruturas de poder e as formas de opressão que permeiam suas vidas. A educação não ocorre isoladamente, mas está profundamente enraizada em contextos sociais e no cotidiano dos seres humanos, conectando-se com suas experiências pessoais e com as questões sociais que os cercam.

A nosso ver, tal a educação problematizadora tem uma relação imediata com o ensino de filosofia desde a Educação Básica: ao desafiar os alunos a questionarem filosoficamente alguns temas concretos, contribui-se para a conscientização dos indivíduos sobre as estruturas de poder e opressão presentes na sociedade. Isso é crucial para romper os paradigmas da marginalização e da massificação social, capacitando os alunos a serem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade em geral.

Se o conhecimento, na educação bancária, é posse exclusiva do professor e repassada para os estudantes de maneira a aferir uma suposta escolarização, então tal ordem nada mais faz do que compreender a escola como um dispositivo de reprodução e de manutenção do *status quo*. Nesse modelo, reiteremos, o aluno não é pensado como indivíduo com escolhas a serem feitas. Ele aprende apenas o que é considerado necessário para a reprodução acrítica da vida social. Freire (2023) verá nisso a maneira pela qual a elite econômica comanda os modos hegemônicos de socialização e de valoração cultural. Em uma palavra, a educação de integração social:

Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens. Quanto mais se adaptam as grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever (Freire, 2023, p. 88).

Tal modelo de educação reforça a obediência e a aceitação das condições sociais vigentes, em vez de questioná-las, aceitando todas as imposições que a minoria social, detentora do poder, determina como aquilo que é bom para si mesmos.

E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo (...) O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (Freire, 1989, p. 88).

A adaptação ao mundo, apontada por Freire (1989), diz respeito a seguir o caminho e as regras impostas, sem questionar. Ao manter-se no padrão e no molde social, os indivíduos se tornam fáceis, previsíveis e conformados. Por este motivo, Freire rejeita a educação bancária por acreditar que ela desumaniza os alunos, tratando-os como meras engrenagens de um sistema.

Perante tal reflexão crítica, o professor precisa estar ciente de seu papel de mediador, fomentando uma educação que busque a autonomia do indivíduo. O professor que se mantém enrijecido, leniente com sua prática pedagógica, obedecendo às normas de uma

educação tradicionalista sem nunca buscar novos caminhos, acaba por também ser vítima de um modelo que é passado de geração em geração.

Por fim, notemos que, para Freire (1967), o aluno precisa ser o protagonista de sua aprendizagem, e o professor é um mediador que ajuda o aluno a compreender a sua forma de aprender, então a leitura pode e deve ser uma prática cotidiana associada a tal dinâmica. A partir de então, a escola não transfere dogmaticamente seus saberes ao aluno, ela busca criar um espaço de compartilhamento e de diálogo capaz de antecipar o que seria, concretamente, uma comunidade emancipada.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] Desta maneira, o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (Freire, 2023, p. 94).

Esse processo de troca e de aproximação entre o professor e o educando, como forma de estimular um processo dialógico do conhecimento, se torna um desafio para o educador, pois ele não é mais o detentor do conhecimento. Isso exige muito mais do educador, que perde a sua função de detentor do saber, para fazer parte da relação horizontal de construção entre educador-educando.

Nela o educador deverá contribuir para o surgimento de uma nova consciência no educando, a partir das relações constantes de mediação entre o mundo e o educando. O objetivo é que o jovem passe a ser um agente ativo a emitir juízos sobre o objeto conhecido. Este conhecimento deve ter autenticidade, o que Freire (2023) vai associar ao processo autônomo do pensar, autenticidade que, nesse caso, diz respeito, sobretudo, ao professor.

Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade (Freire, 2023, p. 89).

É no pensar junto sobre o mundo que a realidade viva se dá. Além disso, Freire (1989) nos chama atenção justamente para essa relação na produção do conhecimento mediado: o educador pensa, mas o educando também é um ser com capacidade para pensar.

Por isso é que o educador, na educação libertadora, deve assumir outro papel na função de educar, diferentemente da função que exercia na educação bancária:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas [...] A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação (Freire, 2023, p. 95-100).

Em suma, o princípio de uma pedagogia crítica é o de que a aprendizagem se dá pelo processo de troca de experiências entre os sujeitos motivadores do conhecimento. O mundo se torna conhecido pela relação que se tem entre os envolvidos no processo. Seu objetivo é duplo: a emergência dessa consciência emancipada e a decorrente transformação da realidade, o que, em uma formação história como a nossa, apenas pode significar a superação estrutural das desigualdades.

Sobre isso, Kohan (2019) retorna à questão da educação dialógica em Freire, considerando a frase “Ninguém é superior a ninguém” como uma premissa que exprime o ponto-chave para compreender a educação dialógica proposta por Freire.

Para o educador ou educadora, há uma exigência política de igualdade: ninguém acima, ninguém abaixo. Nenhuma vida superior, nenhuma vida inferior, pois, quando há vidas superiores e inferiores, há obediência cega, se segue ordens, se satisfaz, se premia, se castiga [...] Não se pensa junto, não se dialoga, não se escuta (Kohan, 2019, p. 86).

A igualdade e a busca pelo diálogo entram agora no último ponto apontado por Freire (1967) em “A educação como prática de liberdade”, a saber: a educação precisa compreender-se como política. A igualdade só pode ser pensada dentro dos parâmetros políticos-materiais e criticada também a partir dessa perspectiva. O mundo ao nosso redor é comandado pela política. Frise-se que a política aqui não é pensada meramente como o ato institucional do voto, ou a escolha de candidatos, mas como o ato de se proclamar no mundo, dele fazendo parte integral e percebendo-se sua capacidade de mudar a realidade.

Desse modo, a educação dialógica e libertadora precisa ter esses aspectos, e o professor que se propuser a partilhar dos seus saberes com essa vertente e esse objetivo

precisa repensar a forma como vê o outro, como escuta o outro, e como se apresenta politicamente e age no mundo.

2.3 Autonomia e emancipação

A educação na atualidade defende os interesses de um sistema social dominante, sistema que busca colocar o homem em uma situação de carência e de necessidade material. Encontraremos em autores tão diversos como Freire (1987) e Adorno (1995), a ideia normativa de que é própria à humanidade a busca por autonomia. É comum a ambos os autores, portanto, a aposta em outra educação como a verdadeira forma de práxis social.

Em Adorno (1995), encontramos a afirmação de que a educação para a perpetuação do atual estado de coisas conduz, necessariamente, à barbárie generalizada, contribuindo diretamente, em última análise, para a autodestruição da humanidade em geral. A sociedade contemporânea busca uma manipulação das massas e formaliza isso através da educação. Para Freire (1987), também, a educação mistificadora das massas é absolutamente fundamental para a manutenção das desigualdades, só sendo possível uma transformação estrutural se essa educação fosse “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja (ou se torne) uma força de mudança e de libertação” (Freire, 1967, p. 36). Essa aposta na educação enquanto processo capaz de libertar homens e mulheres é, talvez, o grande valor de uma pedagogia crítica própria à modernidade.

Sobre isso, não nos parece errado associar tal posição às melhores premissas do esclarecimento e à célebre definição kantiana da “saída para os homens de sua menoridade”, ou seja, de sua subalternização. Desenvolver uma sociedade que, como coloca Freire (1967), seja uma sociedade parcialmente independente, ou que seja “descolonizada”, uma sociedade que “cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos” (Freire, 1967, p. 35). A menoridade colocada por Adorno e a minimização colocada por Freire partilham da mesma ideia defendida também por Kant (2005).

Sobre isso, lembremos como, para Kant (2005), o estado de menoridade é a incapacidade de o homem usar o entendimento por vontade própria e sempre necessitar da tutela dos outros para ser conduzido. Só através do conhecimento é possível que o indivíduo construa sua emancipação passando à maioridade de um sujeito livre, capaz de se dar reflexivamente as próprias regras e conviver em sociedade.

Comum a Freire (1987) e a Adorno (1995) é essa ênfase de que a transformação social não pode basear-se apenas no legítimo ativismo político, mas exige também que a educação faça parte na construção de um processo emancipatório capaz de produzir, efetivamente sujeitos políticos. Saída de uma situação que, como Kant (2005) já bem vira, os humanos são colocados sem ao menos perceber, pois são educados por uma cultura de manipulação incapaz de dar suporte para o crescimento intelectual. Para Kant (2005, p. 64), “é difícil para um homem em particular desvencilhar da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza”.

Se a educação, ao longo da história, sempre esteve voltada para a articulação da menoridade que aprisiona o indivíduo suprimindo o seu “ser-mais”, como diz Freire, isso revela uma imbricação entre estrutura social e processos pedagógicos, porque, como diria Adorno (1995), vivemos numa democracia que atende aos interesses particulares e individuais de uma minoria, ou seja, numa sociedade governada por poucos.

Do ponto de vista da Educação Infantil, reconhecer tal relação entre educação e processos sociais nos parece, hoje em dia, ainda mais urgente. Afinal, nossa sociedade é marcada por um processo incessante de produção de discursos falsos que são tidos como verdades, da consolidação de um imenso aparato midiático e publicitário que visa à estruturação de uma subjetividade consumista e de um domínio exclusivo de uma ideologia meritocrática que tanto vela as desigualdades quanto faz da competição irrestrita a única forma de relação social. A escola não está apartada dessa realidade, e o professor é, muitas vezes, um reproduzidor dessa lógica.

Nesse sentido, devemos partir, afirma Adorno (1995) do pressuposto de que a origem de uma educação libertadora para aceitação da dignidade humana como ser que adquire seu saber construído através de seus próprios esforços é o mesmo mecanismo que gera a libertação, partindo do mesmo dispositivo e estratégia para inovar e criar um discurso para efetivação do exercício de sua cidadania e, assim, não aceitar o poder opressor.

Faz parte das análises de Adorno (1995) uma grande ênfase no modo como a indústria cultural e tecnicista nos impõe apenas os interesses a ela necessários, forçando todos a se submeterem a um processo de escolhas que melhor venha a responder aos seus desejos. Daí que ele insista como a filosofia tem um papel decisivo a cumprir na educação ao ajudar as pessoas a desenvolverem uma relação reflexiva com a realidade que lhes é imposta.

A partir da filosofia de Adorno (1995), a educação pode ser entendida como uma prática emancipatória, desde que esteja voltada para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir na realidade de modo reflexivo, objetivando transformar essa

realidade e se construir enquanto ser social. O indivíduo deve buscar na educação uma solução para se livrar de sua dependência intelectual.

Para Adorno (1995, p. 11),

[...] o essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão.

Tal concepção evidencia que a educação tem um importante papel que atua historicamente na formação das pessoas e deve estar situada no meio e nas ações individuais, devendo articular o conhecimento teórico com a experiência concreta, transformando os indivíduos em agentes ativos de sua própria formação.

A formação é uma construção vivenciada e experimentada ao longo de um trajeto construído na vida escolar das crianças. Percorrendo esse trajeto, o indivíduo vai absorvendo conhecimento que é interiorizado e refletido na personalidade e nas atitudes do homem. Portanto, a educação, segundo Adorno (1995) pode transformar a vida, se estiver revestida da razão.

O trajeto intelectual colocado por Adorno (1995) revela a crise da formação frente à dinâmica da sociedade moderna. Segundo o autor “o trajeto intelectual constitui, neste sentido, a história desta crise da formação e da educação em face da dinâmica do trabalho social” (Adorno, 1995, p. 15). A dissolução da formação como experiência transformadora, reduzida à reprodução do existente, evidencia a necessidade de repensar a educação. Nesse sentido,

[...] a dissolução da formação como experiência formativa redonda no império do que se encontra formado, na dominação do existente. A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza (Adorno, 1995, p. 18).

A leitura filosófica e a reflexão crítica são instrumentos centrais para a emancipação, pois permitem aos sujeitos perceberem o mundo e sua multiplicidade complexa de ser conhecida. Para isso, é necessário buscarmos de forma árdua recuperar a experiência do concreto sensível, de modo que o pensamento não se reduza a abstrações distantes da realidade.

O pensamento e a realidade são indissociáveis e exigem dos indivíduos uma reflexão prática da realidade: “o pensamento precisa recuperar a experiência do concreto sensível (‘ouvir uma sonata de Beethoven da sala ao lado...’, do outro), junto ao entendimento e seus conceitos, que não representam totalmente a realidade, a qual acabam mascarando” (Adorno, 1995, p. 23). Aqui o autor faz um comparativo daquilo que se pode sentir através das experiências concretas. Somente a partir dessa experiência integral é possível desenvolver a autonomia reflexiva, base da educação emancipatória.

A emancipação também exige a superação das limitações impostas pelo passado e pela violência histórica, ou seja, as experiências sensíveis, se não for através da reflexão, não transmitem uma segurança para o desenvolvimento do pensar autônomo.

Adorno (1995) observa que “o desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo” (Adorno, 1995, p. 28). Essa perspectiva indica que, para se contestar educação emancipatória, deve-se ter fundamentos sólidos e críticos e, assim, apontar soluções profundas e não superficiais, nem usar mecanismos de conformismo. Deve-se estimular a reflexão crítica e o discernimento ético.

Os indivíduos em processo de emancipação enfrentam barreiras impostas pelas condições sociais vigentes, o que exige esforço para desenvolver autonomia real:

[...] as pessoas que nestes termos procuram demonstrar com franqueza a sua própria ingenuidade e imaturidade política sentem-se, por um lado, como sendo sujeitos políticos, aos quais caberia determinar seu próprio destino, bem como organizar a sociedade. Mas deparam-se, por outro lado, com as sólidas barreiras impostas pelas condições vigentes [...] Eles mesmos terminam por se dividir mais uma vez em sujeito e objeto (Adorno, 1995, p. 36, 55).

Nesse contexto, a leitura filosófica atua como mediadora do conhecimento, proporcionando ferramentas conceituais e críticas para compreender e resistir às estruturas que limitam a autonomia e, assim, buscar uma saída para rompê-las. A filosofia é um importante instrumento que auxilia na concepção de pensamento produtivo, capaz de romper barreiras que até então foram construídas pela historicidade.

A educação contra a barbárie, segundo Adorno (1995), não se restringe a uma dimensão teórica, mas envolve transformações concretas nas atitudes e nos comportamentos. Por isso, pode-se afirmar que, ao integrar princípios éticos à prática educativa, a escola torna-

se espaço de formação de indivíduos sensíveis, críticos e conscientes de seu papel social, capaz de proporcionar uma formação completa para o indivíduo.

[...] com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física” (Adorno, 1995, p. 164).

Adorno (1995) retrata que a educação deve assumir um compromisso ético e humanizado e seja contra a violência para combater a barbárie. Ele sugere que as pessoas possam se respeitar na construção coletiva onde se envergonhe de determinadas atitudes praticada na escola, sendo a figura do professor a que mais necessita de vigília, visto que o mesmo não pode se um dominador e se um mediador de conhecimento.

Adorno (1995) chama a atenção para a postura autoritária dos professores usada na sociedade, fazendo um alerta para os riscos do autoritarismo e da manipulação institucional:

Afirma-se que não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo [...]. O resultado será uma emancipação ilusória de estudantes que acabará em superstição e na dependência de todo um conjunto de manipulações (Adorno, 1995, p. 176-177).

O professor é um agente reproduzidor de conhecimento e está na sala para construir a criticidade, mas acaba por reproduzir determinados comportamentos que não condizem com uma educação emancipatória, e é por isso que Adorno (1995) nos orienta a refletir sobre a prática pedagógica utilizada com os alunos, pois a emancipação verdadeira depende de uma prática pedagógica que estimule a autonomia, a reflexão e a autocrítica, evitando a reprodução de hierarquias opressivas.

O desenvolvimento da autonomia está intimamente ligado à superação das barreiras psicológicas e sociais que limitam o sujeito. Para Adorno (1995, p. 176),

[...] as crianças chamadas comportadas tornaram-se pessoas autônomas e com opiniões próprias antes das crianças refratárias, que, uma vez adultas, imediatamente se reúnem com seus professores nas mesas dos bares, brandindo os mesmos discursos [...] libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas.

A leitura filosófica contribui para esse processo ao oferecer ferramentas conceituais que permitem a reflexão sobre si mesmo, sobre as instituições e sobre a sociedade.

A emancipação, em Adorno (1995), não é uma categoria estática, mas um processo contínuo de crítica, reflexão e ação. Se a emancipação é um processo de reflexão, a educação sofrerá mudanças cotidianamente. As práticas e ações reflexivas constituem o movimento do esclarecimento citado pelo autor:

[...] no ensaio que citei no início, referente à pergunta ‘vivemos atualmente em uma época esclarecida’, Kant respondeu: ‘Não, mas certamente em uma época de esclarecimento’. Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser (Adorno, 1995, p. 180).

À época do esclarecimento, determinou que educação emancipatória é uma consequência de uma categoria dinâmica da realidade que favorece o movimento do devir. Nesse sentido, a leitura filosófica deve ser compreendida como prática de vir-a-ser, formando sujeitos capazes de interpretar, criticar e transformar a realidade.

A educação emancipatória exige também que se reconheça a complexidade das condições sociais que moldam o indivíduo:

[...] a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência [...]. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é ‘a gente’, eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo (Adorno, 1995, p. 180-181).

A leitura filosófica, ao promover a reflexão crítica, ajuda a identificar essas instâncias mediadoras, a questionar sua legitimidade e, assim, aprimorar as práticas institucionais que atuam na emancipação e na construção da autonomia social.

Finalmente, Adorno (1995) evidencia que a emancipação se realiza por meio da resistência crítica e da orientação deliberada do indivíduo:

A figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia [...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (Adorno, 1995, p. 181-182).

Seguindo a lógica do autor, a emancipação se dar para as pessoas que segue esta direção e resista aos modelos de educação bancárias e autoritárias. Ao defender uma educação libertadora, ele chama atenção para a formação de sujeitos protagonistas da história e da luta conta a barbárie e não seres passivos que aceite as imposições da sociedade, portanto as práticas pedagógicas devem atender as necessidades dos indivíduos na formação de sujeitos ativos e comprometidos com a justiça e a ética. Nesse sentido, a educação assume um papel fundamental, pois contribui para formação de sujeitos consciente capazes de se colocar contra a alienação social.

Assim, a prática filosófica na escola assume papel central, pois permite aos sujeitos compreender e agir sobre a realidade, desenvolvendo sua autonomia de maneira ética e reflexiva, dando oportunidade e ferramentas para resistir conta a barbárie da sociedade atual.

CAPÍTULO 3: APLICAÇÃO E RESULTADOS DO PROJETO CARROTECA

Neste capítulo, apresentamos o Projeto Carroteca como instrumento motivador para o desenvolvimento da leitura para as crianças de uma turma do 5º ano em uma escola pública.

O Projeto Carroteca foi o produto da dissertação do Mestrado Profissional no Ensino de Filosofia - PROF-FILO da Universidade Federal do Cariri - UFCA. Buscamos, através dele, uma fundamentação para uma experiência já vivida em outro momento, mas agora apresentamos de outra forma e com uma roupagem diferente da sua ideia inicial. Em uma nova aplicação, o que se visou foi extrair dos livros paradidáticos as questões filosóficas vivenciadas e questionadas pelas crianças.

Nas entrelinhas desta seção, narramos uma experiência que levou os alunos de uma escola pública a desenvolverem o gosto pela leitura de forma dinâmica e criativa e, assim, colherem resultados positivos. Nesse sentido, o projeto se apresenta como um instrumento de inserção do ensino de filosofia na infância. Dessa forma, neste capítulo, visamos a apresentar todo o caminho para a aplicação do Projeto Carroteca no 5º ano, descrevendo os momentos e as aulas desenvolvidas com o objetivo de ampliar a aprendizagem, desenvolver o pensamento crítico e a atitude investigativa das crianças.

3.1 O Projeto Carroteca: Ler é o melhor caminho para o conhecimento

O Projeto Carroteca: Ler é o melhor caminho para o conhecimento foi desenvolvido na Escola de Ensino Fundamental João Leite da Silva (que hoje está desativada) no ano de 2013, com as turmas de Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no turno da manhã, e com as turmas da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no turno da noite. A escola se localizava na comunidade de Macambira, no município de Mauriti/CE. Comunidade carente em que a maioria dos moradores sobrevivem da agricultura de subsistência e do comércio local.

O projeto nasceu de uma inquietação do coordenador pedagógico que não viu com bons olhos um carro de mão usado na reforma da escola e, por ser tombado, não podia sair da escola, por isso estava guardado no Laboratório de Informática sem utilidade. Diante dessa situação que o inquietava, porque esteticamente não era interessante esse carro em um espaço como aquele, surgiu a ideia de desenvolver um projeto de leitura, e o carro seria o instrumento motivador que levaria o livro até as crianças.

O primeiro passo foi decorar o carro de forma colorida e atrativa, de maneira que despertasse a atenção das crianças e levasse os livros para os alunos lerem de forma livre e prazerosa.

Figura 1 - Imagem do primeiro Carroteca disponível para a escolha dos alunos



Fonte: Barbosa, Francisco Martins. Carroteca: Ler é o melhor caminho para o conhecimento. SME: Mauriti, 2013.

Na escola, foi criado um espaço de leitura onde o carro ficava exposto, e todas as quartas-feiras, o carro passava nas salas de aulas para os alunos escolherem o livro que desejassem ler e ficavam com ele durante oito dias até o retorno do carro a sua sala. Era de uma forma divertida e contagiante que os alunos recebiam o carro, sempre com muito entusiasmo e motivação, aplaudindo e gritando com a chegada dele.

Os livros que selecionamos faziam parte do acervo do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC, desenvolvido pelo Governo do Estado do Ceará. Esse programa faz parte de uma política educacional do governo estadual e tem o intuito de alfabetizar todas as crianças na idade certa.

A metodologia utilizada no projeto foi desenvolvida em várias etapas, nas quais os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar diversas atividades, como:

- Reorganização do cantinho da leitura; ação inicial do projeto.
- Visita do carro da leitura nas salas de aula da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e da Educação de Jovens e Adultos - EJA, nos seguintes momentos: na Educação infantil, na hora do conto; no Ensino

Fundamental, nas quartas-feiras, durante a aula de produção textual do PAIC e do PAIC+5.

- Leituras de vários tipos de textos, causos, poemas, crônicas, romances, jornais, revistas, história em quadrinhos, cordel e outros, feitas pelo professor na sala durante as aulas de língua portuguesa como extensão do projeto CARROTECA e do acervo do PAIC e do PAIC+5, prosa e poesia e obras complementares do PNAIC.
- Empréstimo de livros do CARROTECA, do acervo do PAIC e do PAIC+5, prosa e poesia e obras complementares do PNAIC, expostos no cantinho da leitura.
- Roda de leituras, realizadas uma vez por mês na sala a critério do professor; os alunos escolhiam um livro de seu interesse para ler na roda com os outros alunos.
- Leitura dramatizada;
- Leitura compartilhada (feita pela professora e pelo aluno);
- Semana da leitura.

O desenvolvimento dessas ações possibilitou um resultado no crescimento da leitura entre os alunos acima do esperado. As tabelas abaixo mostram o comparativo entre a quantidade de livros lidos pelos educandos no início da aplicação do projeto, sendo que a média escolar condiz com o quantitativo de livros divididos pela quantidade de alunos da escola.

Tabela 1 - Resultados da quantidade de livros lidos pelos alunos - 1ª etapa do projeto

	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	TOTAL
TOTAL DE ALUNOS	16	15	10	16	18	75
LIVROS LIDOS	60	80	66	152	165	523
MÉDIA ESCOLAR	6.94					

Fonte: Barbosa, Francisco Martins. Carroteca: Ler é o melhor caminho para o conhecimento. SME: Mauriti, 2013.

Ao comparar os dados das duas etapas do projeto Carroteca, percebe-se um aumento expressivo na quantidade de livros lidos pelos estudantes. Na primeira etapa, os 75 alunos participantes realizaram a leitura de 523 livros, alcançando uma média escolar de 6,94 livros por aluno. Já na segunda etapa, esse número passou para 1.787 livros, elevando a média para 23,82 livros por estudante. O crescimento ocorreu em todas as turmas, mas chama atenção o desempenho do 5º ano, que saiu de 165 livros lidos para 787.

Tabela 2 - Resultados da quantidade de livros lidos pelos alunos - 2ª etapa do projeto

	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	TOTAL
TOTAL DE ALUNOS	16	15	10	16	18	75
LIVROS LIDOS	201	143	214	442	787	1787
MÉDIA ESCOLAR	23.82					

Fonte: Barbosa, Francisco Martins. Carroteca: Ler é o melhor caminho para o conhecimento. SME: Mauriti, 2013.

Como podemos perceber, na Tabela 2, os alunos passaram a ler mais livros, e o projeto atingiu seu objetivo. Seja por curiosidade, ou por sempre estarem presentes em uma rotina, os alunos passaram a se interessar mais pela leitura. A partir dos resultados apresentados no projeto, pudemos perceber o avanço da primeira para a segunda etapa. Os alunos leitores na Tabela 2 apresentam-se bem acima da média nacional de leitores, que atualmente é de quatro livros por brasileiro além dos que são solicitados pela escola (Brasil, 2023, p. 85).

É verdade que não podemos confirmar a leitura na íntegra das obras escolhidas pelos alunos, pois ao levar o livro para casa, o aluno é livre para fazer a sua leitura de forma prazerosa, mas pelo menos ele teve acesso à obra que escolheu, a qual era anotada no livro de registro da escola no dia da visita do carro. Uma das formas de confirmação das leituras era a contação de história de alguns livros e a produção de alguns materiais produzidos e apresentados no final de cada mês.

Como resultado das ações, os alunos do 5º ano produziram um esquete teatral com o título “A boneca leitora”, que retratava a história de uma boneca que ganha vida a partir da leitura dos livros que os alunos levavam da escola. O projeto e a peça foram apresentados na Secretaria Municipal de Educação como experiência exitosa, alcançando o primeiro lugar em Mauriti e na Coordenadoria Regional do Desenvolvimento da Educação - CREDE 20 em Brejo Santo/CE.

Em todas as etapas, tivemos premiação: em nível de escola, foram medalhas e livros para 1º, 2º e 3º lugar; em nível de secretaria, moção de aplausos; e na etapa regional, foi uma viagem para Fortaleza com os alunos envolvidos no esquete teatral e a exposição do projeto na Bienal do Livro em Fortaleza. Eu, na qualidade de coordenador e criador do projeto, fui três dias antes para a montagem do estande no Centro de Expansão em Fortaleza, e alguns dos funcionários e os alunos foram em seguida para visita e apresentação do esquete teatral no evento.

3.2 Carroteca: a investigação filosófica aplicada no Ensino Fundamental

Partindo, portanto, dessa experiência prévia, o produto desta dissertação foi desenvolvido na Escola de Educação Básica em Tempo Integral José Joaquim de Sousa, localizada no Distrito de Olho d'Água – Mauriti/CE, com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A proposta foi reaplicar o projeto Carroteca desenvolvido anteriormente em uma escola rural, através de uma pesquisa-ação para introduzir o ensino de filosofia para criança, partindo dos escritos e do sistema de filosofia para criança desenvolvida por Lipman (1990) e das experiências das bibliotecas populares de Paulo Freire (1967) através da leitura dos livros paradidáticos. O projeto foi aplicado na turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, com alunos em uma faixa etária de dez anos.

Nesse contexto, como vimos nos capítulos precedentes, os textos não funcionam só como uma ferramenta de informação, mas como motivação para o questionamento dando suporte para a construção compartilhada do conhecimento. Essa perspectiva se relaciona com o trabalho desenvolvido por Paulo Freire com as bibliotecas populares, que tinham, assim como o Projeto Carroteca, o objetivo de democratizar o acesso aos livros e, ao mesmo tempo, desenvolver o gosto pela leitura; não só ler por ler, mas ir muito além e instigar as habilidades críticas do mundo.

Para Freire (1989), ler não era apenas decodificar palavras, mas interpretar a realidade para transformá-la, e as bibliotecas populares representavam um espaço de encontro entre leitores, saberes e práticas sociais, assim como o projeto desenvolvido na escola se propõe a, além de criar nos alunos o gosto pela leitura, também apresentar as problemáticas filosóficas da literatura infantojuvenil. Seguindo essa mesma linha, reaplicamos o Projeto Carroteca, mas agora com um foco maior na filosofia. Como Lipman (1990) coloca, é interessante fazer os alunos repensarem os livros que estão lendo a partir de um olhar questionador, e o educador irá instigar esse olhar nas crianças. Desse modo, construímos o “carro de leitura” para levar os livros paradidáticos até os alunos e assim levar os alunos a repensarem esses livros com um olhar filosófico.

O carro simboliza o movimento da filosofia na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico e já traz a ideia de movimento que levará os livros até o encontro dos alunos; ao mesmo tempo, o carro de mão também faz parte do cotidiano das crianças, seja no transporte, pois o carro leva os objetos de um lugar a outro, assim como também faz parte do trabalho dos pais. A ideia básica é a de transformar um instrumento, até então conhecido pela sua força do trabalho, em um elemento cultural que estimula a leitura na

escola. Seguindo Freire, através da ressignificação de elementos comuns ao cotidiano dos estudantes, visamos a apresentar a eles a força transformadora concreta da educação.

Retrospectivamente, percebemos que o carro de leitura emergiu do próprio exercício do pensar pedagógico e da atenção ao espaço de ensino. A pergunta inicial fora: como um instrumento que estaria visualmente em um lugar sem sentido e desconexo da realidade poderia ser ressignificado e inserido no contexto educacional de um laboratório de informática?

Pensar na relação de um carro sujo de cimento marcado pela força do trabalho e sua utilidade e em como poderia se transformar no objeto para a produção do conhecimento é, sem dúvida, um ato pedagógico-filosófico. E foi deste pensar reflexivo filosófico que surgiu uma nova utilidade. Mais do que recurso logístico, o carro de mão tornou-se elemento estruturante da proposta, assumindo função simbólica no interior do processo educativo.

Notemos como a escolha do carro de mão está profundamente vinculada à realidade sociocultural dos estudantes. Trata-se de instrumento utilizado em muitas ações cotidianas das crianças e da comunidade escolar, como: construção civil, agricultura e diversas atividades desempenhadas por familiares dos alunos. Ele carrega consigo a imagem do esforço físico, da resistência e da dignidade do trabalho braçal presenciado todos os dias pelos estudantes.

Ao ser inserido no espaço escolar como veículo de livros paradidáticos, o objeto foi ressignificado, e aquilo que tradicionalmente transporta areia, cimento e tijolos passou a transportar palavras, narrativas e questões filosóficas. Aqui, signos e concreto encontraram a sua boa mediação dialética. Se antes o carro contribuía para a construção material de edificações, agora participa da construção simbólica do pensamento e da reflexão.

Além disso, a ideia de movimento do carro permite uma leitura filosófica mais ampla, especialmente quando relacionada à concepção de movimento presente na filosofia evidenciada por Heráclito. Para o pensador pré-socrático, a realidade é marcada pelo fluxo contínuo e pela transformação permanente. Em um de seus fragmentos mais conhecidos, afirma: “nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos” (Heráclito, 2005, Fragmento 49^a, DK, p.92).

O fragmento de Heráclito evidencia que a existência é um devir e representa um processo de movimento constante. Nada permanece idêntico a si mesmo; tudo se transforma. Ao relacionar essa concepção ao Carroteca, percebe-se que o conhecimento, assim como o rio, não é estático. Cada leitura modifica o leitor; cada diálogo altera a compreensão anterior; cada pergunta inaugura novas possibilidades interpretativas. O carro em circulação pelos

espaços da escola materializa essa dinâmica do pensamento em fluxo com a transformação das crianças propiciada pela educação.

A mobilidade do Carroteca rompe, portanto, com a ideia de biblioteca fixa, emparedada e silenciosa. O conhecimento desloca-se para encontrar os sujeitos e provoca inquietações. Os livros não permanecem guardados em prateleiras cobertos pela poeira e pelo mofo, mas percorrem corredores, aproximam-se dos estudantes e convidam ao diálogo. Assim como o rio de Heráclito, o pensamento das crianças está em constante transformação e é justamente nesse movimento que se constrói a aprendizagem filosófica.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de leitura crítica formulada por Paulo Freire (1989), discutida no segundo capítulo deste texto, e compreende a leitura como prática vinculada à realidade concreta dos sujeitos e, neste caso, a utilidade do carro está presente na realidade dos alunos. Ao inserir no espaço escolar um objeto pertencente ao cotidiano da comunidade, o projeto concretiza essa articulação entre texto e contexto que Freire defende como ponto de partida para iniciar os primeiros significados da leitura.

O carro de mão deixa de ser apenas instrumento de trabalho externo à escola e passa a integrar o ambiente formativo, estabelecendo continuidade entre mundo vivido e mundo pensado. A leitura não é abstração distante da realidade dos alunos, mas experiência situada, enraizada em sua cultura local e regional e em suas vivências familiares.

Dessa forma, o Carroteca configura-se como síntese simbólica entre movimento, trabalho e pensamento. O objeto que representa esforço físico passa a representar também esforço intelectual; o instrumento que carrega materiais pesados passa a carregar ideias transformadoras. A filosofia, nesse cenário, não se apresenta como conteúdo isolado, mas como prática viva que mobiliza sujeitos em processo de formação. No fundo, assim como Lipman (1995) defende que as crianças podem filosofar a partir da leitura e Freire (1989) sustenta que todo sujeito é capaz de refletir sobre sua realidade a partir de um contato cuidadoso e significativo com ela, o Carroteca coloca em prática esse processo pensado pelos autores para consolidar a filosofia para criança. Em última análise, o carro atuou como uma metáfora capaz de marcar o desejo dos alunos.

Logo, para nós, o Carroteca funciona como uma extensão prática das ideias de Freire (1989) e de Lipman (1995), ao democratizar o acesso aos livros e, ao mesmo tempo, ao criar condições para a formação de uma comunidade de leitores que filosofam juntos. Nesta perspectiva, a filosofia se insere mais em um viés interdisciplinar, norteando questões que possam ser observadas nas obras escolhidas pelos alunos. Ao integrar as práticas de leitura com o diálogo filosófico, o Carroteca tornou-se um vetor para a construção de um ambiente

escolar emancipador, onde as crianças puderam experimentar a reflexão crítica desde cedo, desenvolvendo sensibilidade estética, apreço pelas letras, valores de justiça, solidariedade ao outro e senso de autonomia intelectual.

Por fim, o projeto buscou transformar a leitura em prática problematizadora, superando a mera decodificação textual. A intenção não se restringiu a levar livros até os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, mas se voltou a conduzi-los a um exercício sistemático de questionamento, diálogo e construção argumentativa dialogada. O foco era levar o aluno a pensar sobre o que leu de forma construtiva, fomentando o entendimento de que o texto não é só palavras, mas sim o sentido mesmo daquilo que é dito através das palavras. Com isso, por meio do Carroteca, desloca-se o foco do ensino transmissivo para a experiência dialógica do pensar, e todas as ações desenvolvidas tornam-se uma forma de relacionar a realidade própria com os textos lidos, uma alternativa possível que traz para o estudante mecanismo reflexivo do saber.

A compreensão do conhecimento como movimento histórico, filosófico, dialógico e emancipador não está limitada a uma experiência estática específica e localizada, mas projeta-se como princípio orientador que estimula novas práticas pedagógicas que proporcionem a construção do conhecimento. Educar é colocar o pensamento em movimento que exige continuidade e abertura a outros espaços formativos. A lógica do projeto está alicerçada na circulação de ideias e na transformação da consciência crítica, processo que visou, em última análise, a contribuir, ainda que modestamente, para o processo formativo dentro da escola como um todo.

Por essa razão, o Carroteca não se encerra na experiência inicial, mas assume caráter processual transformador e motivador tanto para aquisição da prática leitora como para pensar sobre as palavras decodificadas, reafirmando que toda prática educativa comprometida com a emancipação deve estar em constante mudança. O deslocamento simbólico do carro de mão, de instrumento de trabalho braçal a instrumento do pensamento em ação, serve de inspiração metodológica como uma prática ativa que poderá motivar outros profissionais na criação de propostas simples e significativas que passam a buscar novas estratégias para aprofundar a formação crítica dos estudantes.

3.3 A aplicação do projeto

O Projeto Carroteca aconteceu em dez encontros na sala de aula, onde os alunos puderam ler os livros e refletir sobre os temas abordados. Ele foi desenvolvido em diversas etapas, tais como:

Tabela 3 - Planejamento dos momentos da aplicação do trabalho na escola

Momento	Descrição	Tempo de execução
1º Momento	Escolher os livros paradidáticos e selecionar as temáticas a serem trabalhadas;	1 hora/aula
2º Momento	Decoração do Carroteca;	1 hora/aula
3º Momento	Apresentação do projeto para toda a escola em um evento aberto aos alunos de todas as turmas;	1 hora/aula
4º Momento	Visita do Carroteca, “um carro de mão” com livros paradidáticos e uns clássicos para criança, em que vão ser identificados os temas filosóficos contidos nos textos para, a partir dos livros, fazermos uma reflexão através de perguntas norteadoras nas turmas do 5º ano;	1 hora/aula
5º Momento	Os alunos do 5º ano irão escolher os livros pelos quais se interessarem para fazer a leitura, registrarão na ficha de registro individual e levarão o livro para lerem no aconchego do lar.	1 hora/aula
6º Momento	Rodas de leituras e conversas;	1 hora/aula
7º Momento	Leituras coletivas e individuais;	1 hora/aula
8º Momento	Debate que permita ao educando se colocar de forma crítica diante dos temas;	1 hora/aula
9º Momento	Registro e produção escrita através de desenhos sobre os sentimentos e a interpretação dos alunos;	1 hora/aula
10º Momento	Culminância do projeto e pesquisa.	1 hora/aula

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Essas foram as ações desenvolvidas no Projeto Carroteca. Com elas se despertou nos alunos o gosto pela leitura filosófica, e pudemos perceber o envolvimento dos alunos em cada ação desenvolvida na escola.

A primeira etapa realizada no projeto foi a seleção dos livros paradidáticos que comporiam o acervo presente no carro de mão do Carroteca. Nessa etapa, foram pesquisados os livros presentes na escola e que pudessem ser utilizados, foi realizada uma leitura prévia dos livros e a elaboração de perguntas norteadoras para darmos o pontapé inicial para o desenvolvimento das atividades.

A escolha dos livros se deu a partir de critérios bem definidos, considerando, em primeiro lugar o nível de leitura dos alunos do 5º ano. Realizamos uma leitura prévia de cada

obra para termos um conhecimento inicial de cada texto e assim identificarmos alguns questionamentos filosóficos.

O objetivo desse processo foi analisar se o conteúdo e a linguagem do texto, bem como a complexidade das narrativas estavam compatíveis com o nível de leitura e de compreensão dos alunos, respeitando os diferentes níveis encontrados na sala, pois na sala existem alguns alunos com seu processo de leitura na fase inicial.

Buscamos selecionar livro que estivesse dentro do contexto das crianças, assim como o Carroteca faz parte do cotidiano, procuramos obras que tivesse o mesmo teor representativo e que despertassem o interesse das crianças, estimulando a imaginação e a construção de conhecimentos para contribuir para a formação de leitores críticos e autônomos.

Durante a seleção, observou-se o potencial pedagógico de cada livro e se a temática possibilitava o desenvolvimento de habilidades de argumentação e autonomia nos estudantes, assim como a criatividade, a reflexão e o diálogo. Os temas abordados por cada autor teve um peso crucial no processo de escolha, visto que seria o pressuposto para as observações durante a pesquisa, priorizamos aqueles alinhados as questões filosóficas como: respeito, felicidade, liberdade entre outros.

Dessa forma, podemos afirmar que a seleção das obras não se restringiu apenas ao nível de leitura dos alunos, mas contempla também sua relevância educativa, cultural e formativa, garantindo que cada livro possa contribuir significativamente para o processo dialógico e para a inserção do pensar filosófico nos primeiros anos de leitura.

Figura 2 - Escolha dos livros para composição do acervo



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Após a seleção dos livros, decoramos o Carroteca para se tornar atrativo aos educandos e o apresentamos para todos os alunos da escola em um momento no pátio. As

mudanças feitas no carro de mão visam a manter alguma semelhança com o objeto original, mas, ao mesmo tempo, criar uma identidade própria associada aos livros e ao espaço da escola, colorido com tintas, enfeitado com tecidos e adornado com os livros a serem expostos

Figura 3 - Foto do carro de mão antes da pintura



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O resultado da transformação do carro de mão no Carroteca é mostrado na Figura 4, em que se percebem as cores variadas de forma a criar uma harmonia e cores fortes para que possam levar em consideração o nível das crianças que fizeram parte do desenvolvimento desta pesquisa. O objetivo das cores era chamar atenção de forma visual e estimular a imaginação do universo da criança em particular.

Como podemos ver na figura 3, o carro foi agregado uma estrutura metálica acoplado ao mesmo simbolizando uma estante, instrumento característico de uma biblioteca e assim ficou fácil do aluno identifica a ideia de biblioteca.

Figura 4 - Foto do carro de mão após a pintura



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Após a preparação inicial expomos o carro no pátio da escola onde pudemos observar a curiosidade das crianças diante do elemento diferente presente no seu cotidiano.

Foi preparado um momento de apresentação que envolveu toda a comunidade escolar como lançamento do projeto, onde contou com a presença de alunos, professores, funcionário da escola, como também a presença de uma representação dos pais.

Figura 5: Exposição do Carroteca na escola



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 6: Apresentação do projeto para a comunidade escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 7: Professores, funcionário e representação dos pais



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Neste momento, explicamos o funcionamento do Carroteca e designamos algumas funções determinadas do projeto. Houve uma motivação através do resultado do projeto na primeira edição desenvolvido na escola anterior e como propósito de apenas estimular a leitura, diferentemente desta nova edição que além de ser uma pesquisa-ação tem o intuito de introduzir a leitura e investigação filosófica no ensino fundamental.

Esse primeiro momento foi para chamar a atenção dos alunos para o Carroteca e instigar neles um desejo por conhecer os livros que estavam no carro. Já na aula, levamos o Carroteca com uma vertente interdisciplinar para a disciplina de Criação Literária, um componente da parte diversificada que foi agregado ao currículo do Ensino Fundamental em tempo integral.

O objetivo da disciplina de Criação Literária é tanto a leitura de obras literárias adequadas para a idade dos alunos quanto à criação de textos pelos alunos baseados nas obras lidas. A partir desse contexto, o Carroteca estimulou os alunos a desenvolverem perguntas filosóficas que, ao serem aplicadas aos livros, contribuíssem no amadurecimento de suas reflexões.

Realizado o momento de apresentação do projeto seguimos as etapas de desenvolvimento, ou seja, o carro percorreu todas as salas, porém a turma instrumento da pesquisa foi apenas o 5º ano, onde se observou todo o envolvimento dos alunos.

3.3.1 Escolha dos livros

A escolha dos livros aconteceu de forma silenciosa, mais muito criteriosa, em que buscamos de forma bem coesa identificar em cada livro uma questão ou tema filosófico que pudesse ser pensado pelos alunos durante a leitura dos livros.

A ideia inicial era que os alunos escolhessem os livros de forma livre e espontânea, desse modo, a escolha do acervo foi apenas para os livros que estariam no Carroteca, sendo que os livros trabalhados seriam escolhidos pelos próprios alunos

Tabela 4 - Livros disponibilizados no Carroteca

Livros para a escolha dos alunos
Pé de imaginação. Amália Simonetti. Fortaleza: SEDUC, 2018.
Deu atchim no jardim. Vania Chaves. Fortaleza: Letrarte, 2012.
O ovo. Ivan Zigg; Marcelo Araújo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
Que som a girafa faz. Craig MacLean. Editora HasperKids, 2022.
O tupi que você fala. Cláudio Fragata. São Paulo: Globo Livros, 2018.
Iracema Curumim. Ana Néo. Fortaleza: Letrarte, 2012.
A lenda de Inziné. Ana Néo. Fortaleza: Letrarte, 2012.
O relógio. Fabiana Guimarães. Fortaleza: Letrarte, 2012.
Ana Levada da breca. Maria de Lourdes Kriege. São Paulo: Moderna, 2002.
Onde andaré alegria? Miriam Portela. São Paulo: Moderna, 2003.
Liberdade para todos. Thales Guaracy. São Paulo: Moderna, 2002.
Os rios morrem de sede. Wander Pirolí. São Paulo: Moderna, 2002.
Maria Noite, Maria Dia. Elizabeth Maggio. São Paulo: Moderna, 2004.
Enquanto o almoço não fica pronto. Sonia Rosa. Rio de Janeiro: Zit, 2020.
As cores dos pássaros. Lúcia Hiratsuka. Rio de Janeiro: Rovel, 2016.
Cadê o docinho que estava aqui? Maria Angela Resende. São Paulo: Livraria Saraiva, 2011.
Fábulas de Esopo. Ruth Rocha. São Paulo: Salamandra, 2018.
Minha lista de vontades. Efigênia Alves. Fortaleza: Letrarte, 2012.
O tempo que o tempo tem. Efigênia Alves. Fortaleza: Letrarte, 2018.
Os olhos do jaguar. Yaguarê Yamã. São Paulo: Jujuba, 2014.
A união faz a colcha. Enéas Guerra. Lauro de Freitas: Soislune Editora, 2021.
Cajueiro botador. Túlio Monteiro. Fortaleza: SEDUC, 2008.
Os hiperativos em: morte na cantina. Antônio Damasceno Filho. Fortaleza: Letrarte, 2011.
Jean-Jacques Rousseau. Cauê Borges. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2018.
Aristóteles. Maria de Nazareth Agra Hassen. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2024.
Platão. Maria de Nazareth Agra Hassen. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2015.
Sartre e Simone. Pascal Reuillard. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.
O segredo da vila sinistra. Simone Pedersen. São Paulo: Avis Brasilis, 2014.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Dessa lista de livros ofertados aos alunos, desenvolvemos perguntas norteadoras. Esses livros foram apresentados no carro de mão decorado (Carroteca) para o desenvolvimento das aulas, seguindo posteriormente os momentos descritos na Tabela 5 em cada aula.

Tabela 5 - Descrição das etapas realizadas no trabalho

Momento	Descrição da atividade
1º Momento: Escolha dos livros	Escolha dos livros para comporem o acervo do Carroteca.
2º Momento: Escolha dos livros	Escolha dos livros pelos estudantes da sala do 5º ano.
3º Momento: Leitura	Leitura dos livros pelos estudantes e levantamento das questões a serem trabalhadas. Ler os livros junto aos alunos estimulando-os a questionarem as obras tendo em vista um tema.
4º Momento: Instigação à perguntação filosófica e à leitura em grupo	Os alunos irão trocar os livros entre eles e dialogar sobre os livros com os colegas.
5º Momento: Escolha dos livros e produção	Os alunos irão escolher os livros que mais chamaram a atenção e produzir um texto ou um desenho sobre a temática principal do livro.
6º Momento: Apresentação das temáticas filosóficas	A partir do questionamento dos alunos e das atividades que foram desenvolvidas apresentar temáticas filosóficas levando os alunos a repensarem suas perguntas e a melhorarem suas produções.
7º Momento: Produção	Os alunos agora irão produzir textos ilustrados sobre a temática baseados nos livros lidos e em experiências de vida individual.
8º Momento: Reflexões sobre o que foi produzido	Os alunos irão ler o que foi produzido pela turma, trocando as produções, conhecendo, assim, a sua própria produção e a dos colegas.
9º Momento: Estímulo à iniciativa	Os alunos irão reler os livros agora com um olhar mais crítico para reavaliar o que foi feito. Junto aos livros estarão também as produções feitas por eles.
10º Momento: Conclusão	Os alunos irão dialogar entre si e relataram o que aprenderam de novo durante esse processo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A pesquisa foi desenvolvida em dez encontros, como descrito na tabela acima, tendo cada encontro um objetivo específico e diretivo para a realização do trabalho junto aos alunos.

3.3.2 2º Momento - Escolha dos livros pelos alunos em sala

No segundo encontro, o Carroteca visitou a sala do 5º ano para os alunos escolherem de forma livre livros que gostariam de ler. Esse momento ocorreu sem a mediação do pesquisador para que fosse uma escolha realizada pelas crianças.

Figura 8: Carroteca montado e com os livros na sala do 5º ano



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Desse modo, o encontro pretendeu promover autonomia leitora e fortalecer o vínculo afetivo das crianças com os livros paradidáticos. Os alunos foram orientados a manusear as obras, ler o título do livro, ver quem são os autores, ano de publicação, observar sinopses, bem como explorar ilustrações e identificar temáticas de interesse pessoal.

A escolha foi livre, sem mediação docente para que escolhessem determinada temática. Nesse sentido, buscamos estimular a construção de critérios próprios de seleção leitora e, assim, desenvolver o protagonismo dos estudantes no processo. Cada aluno, de forma bem espontânea, escolheu um livro inicial para leitura e fez a troca nos próximos encontros.

Figura 9: Alunos escolhendo os livros para a leitura



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Esse procedimento foi bem dinâmico e descontraído, os alunos ficaram muito empolgados com os livros e puderam levar para casa como algo novo, pois na escola, antes do projeto, não existia um incentivo à leitura como esse.

3.3.3 3º Momento - Leitura mediada e levantamento de questões

No terceiro encontro, antes de os alunos devolverem os livros que levaram para casa, realizamos a socialização das leituras realizadas, e à medida que cada um ia compartilhando suas histórias, íamos discutindo alguma temática descoberta nos livros.

Figura 10 - Alunos reunidos para leitura e discussão em grupo



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A mediação do professor teve papel fundamental nesse processo. Os alunos começaram a entender a lógica do processo da pesquisa e a entender que em cada livro há uma temática que faz parte do seu cotidiano. Por meio desse reconhecimento, durante o diálogo, ia-se estimulando-os a formularem perguntas acerca dos temas.

Realizamos leituras compartilhadas de trechos significativos das obras, provocando os estudantes a observarem aspectos narrativos, conflitos centrais, personagens e mensagens implícitas. O objetivo principal foi despertar a atitude investigativa, incentivando que as crianças se reconhecessem como sujeitos capazes de interpretar e de questionar os textos.

O levantamento das questões surgiu de forma espontânea e autônoma, em que as crianças, após as orientações, foram colocando questionamentos acerca dos livros e das narrativas, indicando temas como valores morais, relações humanas, justiça, contrato social e regras de convivência. Após o compartilhamento de ideias, os alunos trocaram os livros de forma espontânea mais uma vez para as próximas leituras.

As questões levantadas pelos alunos foram muito interessantes, pois cada um ficava tentando lembrar da leitura, buscando compartilhar sua experiência. Com todos muito empolgados, foi preciso controlar a vez de participação de cada um e ir fazendo anotações os melhores pontos.

3.3.4 4º Momento – Perguntação filosófica e leitura em dupla

O quarto encontro teve como objetivo o início da elaboração de perguntas filosóficas feitas pelos alunos sob orientação do professor. Desta vez, a metodologia aplicada consistiu em os alunos trazerem de casa as perguntas dos livros que leram. Solicitamos que os estudantes escolhessem um colega para fazerem dupla e juntos fazerem a troca dos livros, ou seja, cada um indicou o livro que tinha lido para o colega, possibilitando acesso a novas narrativas e diversificando as experiências de leitura.

Os alunos discutiram as histórias que haviam lido e compartilharam as interpretações e as percepções individuais de forma espontânea, com a mediação do professor no comando e no controle da apresentação dialógica das duplas para que não falassem todos de uma vez.

Figura 11 - Mediação antes da leitura em dupla dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Durante a mediação, procuramos ampliar o repertório reflexivo dos alunos instigando-os a pensarem sobre a trajetória dos personagens, colocando em pauta as contribuições que eles podiam dar para nossa vivência cotidiana. Por meio de questões filosóficas de caráter aberto, foi incentivada a problematização de temas como ética, alteridade, convivência, solidariedade, responsabilidade e tomada de decisão, em que os alunos puderam se manifestar livremente sobre suas inquietações, e cada um foi dando suas opiniões e discutindo as opiniões dos outros.

A leitura em dupla contribuiu para consolidar a dimensão dialógica do projeto, favorecendo a construção coletiva de sentidos, em que se discutiu de forma prática as temáticas dos livros interpretados pelos alunos. Esse momento marcou o início das atividades práticas de filosofia com crianças, pois estas pensaram sobre as leituras, passaram a produzir perguntas mais elaboradas e a justificar suas opiniões durante as discussões, tanto em dupla quanto na socialização das opiniões. Pensamos que a ideia de comunidade investigativa, que desenvolvemos no primeiro capítulo, encontrou a sua primeira realização nesse momento.

Partindo da ideia de que cada pessoa tem uma visão única de um livro, ou seja, tem a capacidade de interpretar de acordo com sua vivência, pois o indivíduo é composto por um universo único e individual dentro de sua prática e do meio onde estar inserido na sociedade, como reforça Freire (1989), a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo. Criar momentos assim trás não só lembranças, mas criam histórias de afeto com a leitura, oportunizando a construção do conhecimento literário.

Desse modo, ao se criar um momento em que os alunos podem discutir um mesmo livro, eles recriam perguntas e trocam ideias. Essa troca é, ao mesmo tempo, uma construção racional e afetiva com o processo de leitura, e retoma, assim, os momentos anteriores à leitura: “neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra” (Freire, 1989, p. 9).

3.3.5 5º Momento - Escolha dos livros de maior interesse e produção inicial

Neste encontro, a metodologia foi bem diferente: foram distribuídos materiais como papel 60 quilos, tinta guache, pincéis, lápis de cor e canetinhas coloridas para que os alunos expressassem através de um desenho a temática central da narrativa e os elementos que impactaram a leitura do livro escolhido.

Os alunos tiveram contato com diferentes obras do Carroteca e selecionaram o livro que mais lhes chamou atenção. Foram orientados a escolherem aquele que mais entenderam e que gostariam de representar em forma de arte, fosse através de um desenho ou através de um texto escrito.

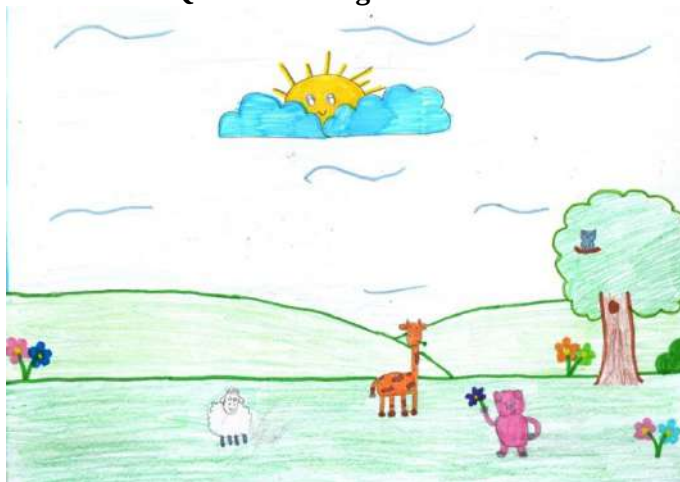
A partir dessa escolha, os alunos produziram desenhos que representavam a temática do livro escolhido. Essa produção inicial teve caráter diagnóstico, permitindo ao professor identificar os temas mais significativos para cada aluno. Assim, foram percebidas as habilidades dos alunos para arte e os temas que mais chamaram atenção. Observamos diferentes formas de expressão e de compreensão das histórias.

Figura 12 - Desenho inspirado no livro "Os olhos do jaguar"



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 13 - Desenho inspirado no livro "Que som faz a girafa"



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 14 - Desenho inspirado no livro "As cores dos pássaros"



Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Figura 15 - Desenho inspirado no livro "Enquanto o almoço não fica pronto"



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 16 - Desenho inspirado no livro "O segredo da vila sinistra"



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 17 - Desenho inspirado no livro "O ovo"



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 18 - Desenho inspirado no livro "Deu atchim no jardim"



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 19 - Desenho inspirado no livro "Enquanto o almoço não fica pronto"



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 20: Desenho inspirado no livro "O relógio"



houve uma tentativa de representar as ilustrações dos livros. Ao mesmo tempo, identificamos temáticas como família, relações afetivas e liberdade, temas que também indicam potenciais para o desenvolvimento de debate filosófico. Além disso, essa etapa favoreceu o exercício da autoria e da criatividade, aspectos essenciais para a formação da autonomia intelectual.

O processo de escolha dos livros foi livre, mas os alunos rejeitaram um pouco a metodologia da expressão gráfica, pois, segundo eles, não sabiam desenhar e não seria legal fazer os desenhos. Nesse caso, dialogamos sobre isso para se buscar convencê-los. Ao final, a atividade foi desenvolvida de forma satisfatória. Apenas dois alunos não conseguiram terminar no tempo estipulado, e um aluno fez sua produção em forma de texto.

Neste encontro, ainda foi selecionado o livro “Maria Noite, Maria Dia” para os alunos levarem para casa, fazerem a leitura e, no próximo encontro, iríamos discutir sobre a temática do tempo a partir da leitura do livro, introduzindo o conceito de tempo de Santo Agostinho. Neste caso, excepcionalmente, a leitura já foi dirigida com texto temático e intencional.

3.3.6 6º Momento - Apresentação das temáticas filosóficas escolhidas pelo professor

Com base nas questões e nas produções elaboradas pelos estudantes através dos desenhos, no 6º encontro, mudamos a metodologia, trazendo para a sala de aula um texto com o mesmo tema da leitura que eles levaram para casa.

A leitura indicada no 5º encontro foi o livro “Maria Noite, Maria Dia”, que tratava de questões como o tempo e a acessibilidade do mundo dividido entre duas irmãs, uma delas deficiente visual, o que nos ensina a ver a realidade através de outros sentidos, quando não se tem a visão, alterando de maneira significativa também nossa experiência do tempo.

Fizemos a leitura do texto “*Santo Agostinho e o Tempo*”, que trata do conceito de tempo em Santo Agostinho, para depois discutirmos e fazermos a relação com o livro lido pelos alunos conectando os conteúdos do texto aos do livro e com as experiências de vida das crianças. Depois, solicitamos que, a partir das reflexões, produzissem um texto com a temática do tempo.

Essa etapa representou o aprofundamento teórico-reflexivo do projeto, articulando literatura, experiência subjetiva e conceitos filosóficos elementares que colocaram em evidência o aprendizado e a capacidade de pensar das crianças.

Quadro 1: Texto lido pelo professor/pesquisador Santo Agostinho e o Tempo

Por Adenilson Almeida

O tempo é uma preocupação antiga não só entre os filósofos. Todo mundo uma hora ou outra pensa no tempo, seja por estar atrasado ou por querer saber quanto falta para chegar o fim de semana.

Santo Agostinho (354 – 430) fez talvez a mais importante reflexão sobre o tempo na história do pensamento, presente no Livro XI da obra *Confissões*.

A reflexão Agostiniana sobre o tempo começa com o problema em defini-lo, com a análise de que todos sabem o que é o tempo quando nele se fala, mas ninguém diz o que de fato ele é.

“Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; porém, se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei.”

Essa resposta é de extrema relevância até hoje, pois a partir dela nasceu a ideia de pensamento intuitivo, mesmo que Agostinho não tenha assim o chamado. Em outras palavras “eu sei, mas não consigo transformar em discurso”.

Avança explicando que nada sabemos nem podemos saber sobre o tempo, porque estamos imersos na temporalidade, e uma reflexão sobre algo exige certa exterioridade, o que não temos nesse caso. Sendo assim, ele chega à conclusão de que só o eterno consegue saber o que é temporal.

Passado, Presente e Futuro.

O Passado não é, pois é o tempo que se afasta de nós, é tudo que já não é mais palpável, simplesmente porque já se foi.

O Presente é o “agora”, mas se permanecesse sempre presente e não se tornasse passado, não seria mais tempo, e sim eternidade. Então se o presente precisa se tornar passado para ser tempo, ele não é, porque o que é não deixa de ser.

O Futuro também não é, já que ainda não existe, e quando existir deixará de ser futuro e passará a ser presente, que tão logo já será passado.

Após essas constatações, ele prossegue:

“É impróprio afirmar que os tempos são três: pretérito, presente e futuro. Mas talvez fosse próprio dizer que os tempos são três: *presente das coisas passadas*, *presente das presentes*, *presente das futuras*. Existem, pois, estes três tempos na minha mente que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras.”

Aqui temos o passado como uma forma particular de presente, afinal quando nos lembramos de algo passado, estamos no presente. Em outras palavras, o passado é presente quando nos lembramos dele.

Temos também o futuro tão presente quanto o passado, quando nele pensamos e projetamos.

E finalmente, Agostinho vai diferenciar o “*tempo da alma*” e o “*tempo do mundo*”. Ora, esses três tempos acima explicados só existem para nós, na nossa mente (ou alma), o resto do mundo se resume na instantaneidade do real. No tempo do mundo, nada dura, tudo deixa de ser tão logo que é. Já no tempo da alma, as coisas duram, pois seguem uma lógica estritamente nossa.

Então, quando Renato Russo cantava “temos nosso próprio tempo”, nada mais era que uma modernização do pensamento Agostiniano.

ALMEIDA, Adenilson. **Santo Agostinho e o tempo**. Postagem do blog Universo da filosofia, postado em 02 out. 2018. Acessado em 15 out. 2025.

Durante a produção textual, foi colocada a música de Legião Urbana “*Tempo Perdido*” para servir de inspiração, pois a música também fala do tempo cronológico e das responsabilidades que os seres humanos têm ao crescer, assim como da percepção do passar

do tempo com suas frustrações e expectativas. Foram introduzidas, também, problematizações sobre empatia, combate ao *bullying*, coragem, respeito às diferenças, verdade, justiça, convivência e responsabilidade, numa perspectiva de se ver as questões de acessibilidade como um tema a ser discutido com crianças.

Numa tentativa de dar continuidade com a metodologia, foi indicada a leitura do livro “Liberdade para todos” que seria o tema do próximo encontro. Cada aluno levou para casa um exemplar do livro para efetivação da leitura em casa.

Quadro 2: Música ouvida durante a produção

Tempo Perdido – Legião Urbana

Todos os dias quando acordo
 Não tenho mais o tempo que passou
 Mas tenho muito tempo
 Temos todo tempo do mundo
 Todos os dias, antes de dormir
 Lembro e esqueço como foi o dia
 Sempre em frente
 Não temos tempo a perder
 Nosso suor sagrado
 É bem mais belo que esse sangue amargo
 E tão sério
 E selvagem
 Selvagem
 Selvagem
 Veja o Sol dessa manhã tão cinza
 A tempestade que chega é da cor dos teus olhos
 Castanhos
 Então me abraça forte
 Me diz mais uma vez que já estamos
 Distantes de tudo
 Temos nosso próprio tempo
 Temos nosso próprio tempo
 Temos nosso próprio tempo
 Não tenho medo do escuro
 Mas deixe as luzes acesas
 Agora
 O que foi escondido é o que se escondeu
 E o que foi prometido ninguém prometeu
 Nem foi tempo perdido
 Somos tão jovens
 Tão jovens
 Tão jovens

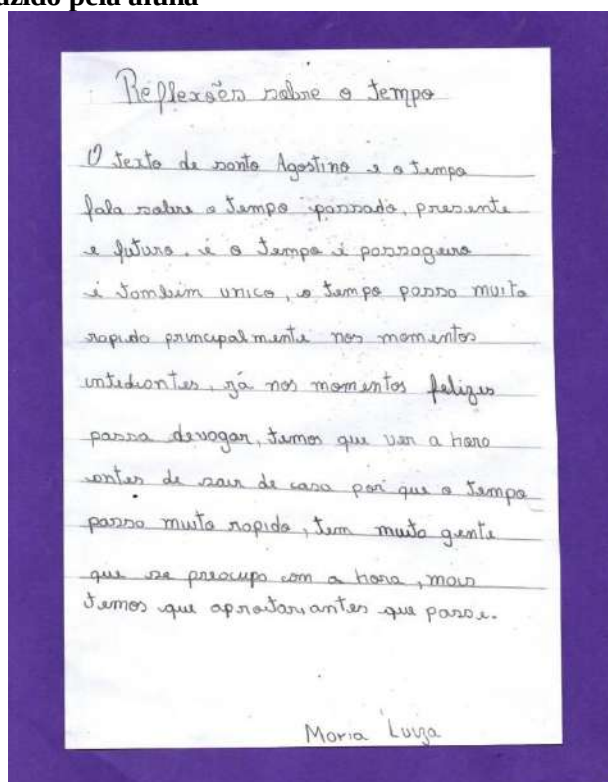
A música apresenta a visão do tempo relacionando-a à visão de tempo que cada pessoa tem e mostra que os problemas variam de acordo com a pessoa e o período da vida em

que está. Durante as produções, percebemos que os alunos focaram mais nos textos do Carroteca que foram lidos e no texto sobre Santo Agostinho que foi lido em sala.

3.3.6.1 Textos produzidos pelas crianças

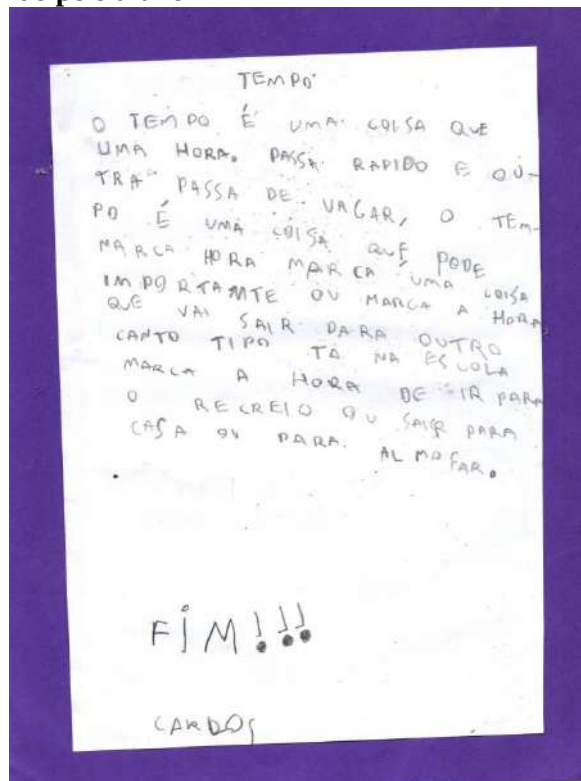
Os alunos ficaram atentos a leitura do texto e ouviram a música com o propósito de entender a questão filosófica dos dois textos para a partir de sua interpretação expressar de forma escrita no papel. O momento foi marcado por várias intervenções e questionamento. Eles se mostraram muito curiosos e envolvidos acompanhando cada detalhe da leitura e questionando algumas informações entre eles estabelecendo relações entre as ideias discutidas e suas próprias percepções. Após a exposição dos textos deixamos à vontade por um tempo para instigar o diálogo entre eles e em seguida convidamos para externar sua compreensão de forma livre através da produção escrita, o que permitiu a cada um elaborar seu próprio texto,

Figura 23 - Texto produzido pela aluna



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

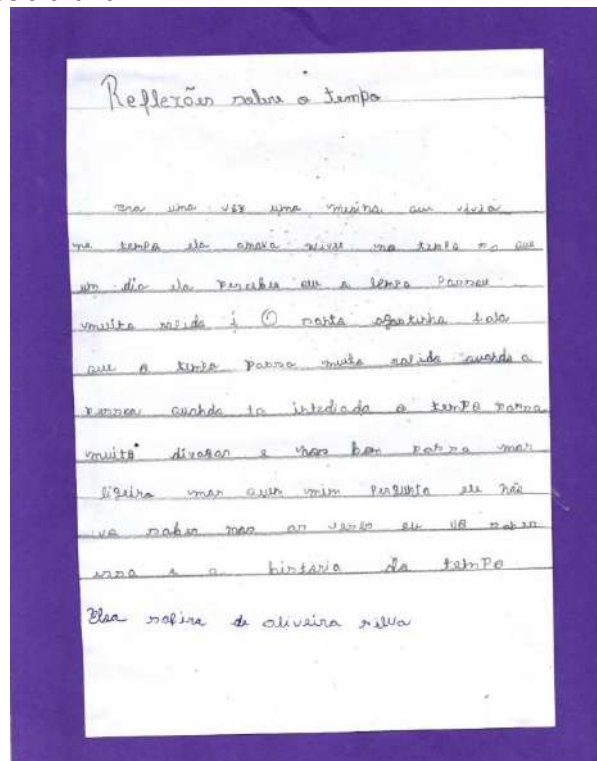
Figura 24 - Texto produzido pelo aluno



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

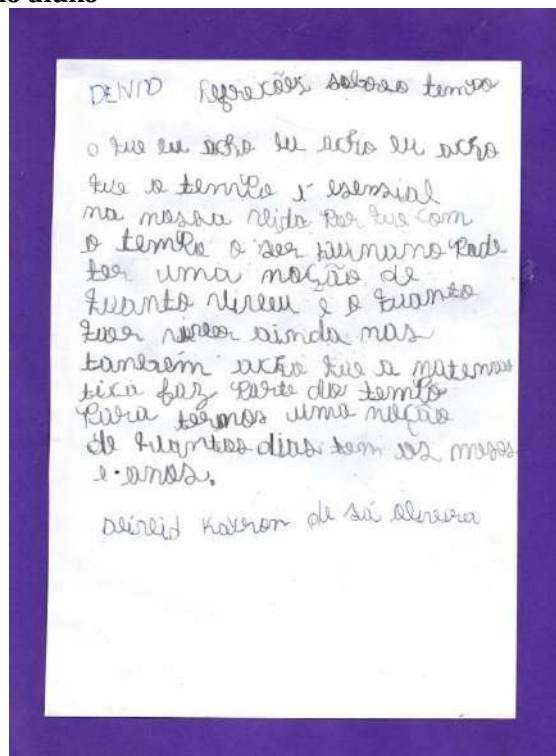
Em todos os textos, os alunos têm uma visão do tempo que se limita aos momentos do seu cotidiano, às ações que são feitas com seus pais, à ida à escola e à realidade presente. Apesar de alguns mencionarem o passado, o presente e o futuro, não aparentam ser ideias complexas de tempo, o que justificaria a ideia da pesquisa, pois se os mesmos já estivessem sido apresentados as questões filosóficas teriam uma visão mais elaborada a respeito de cada temática.

Figura 25 - Texto produzido pela aluna



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 26 - Texto produzido pelo aluno

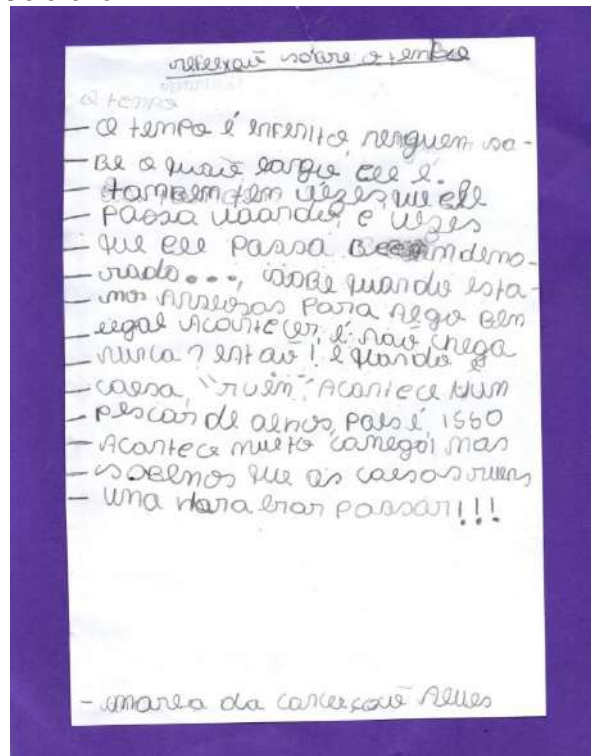


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Existe uma visão ligada à realidade vivenciada por eles, e isso mostra que para se trabalhar a filosofia com as crianças, cultivar sua própria realidade é a melhor forma de trazer

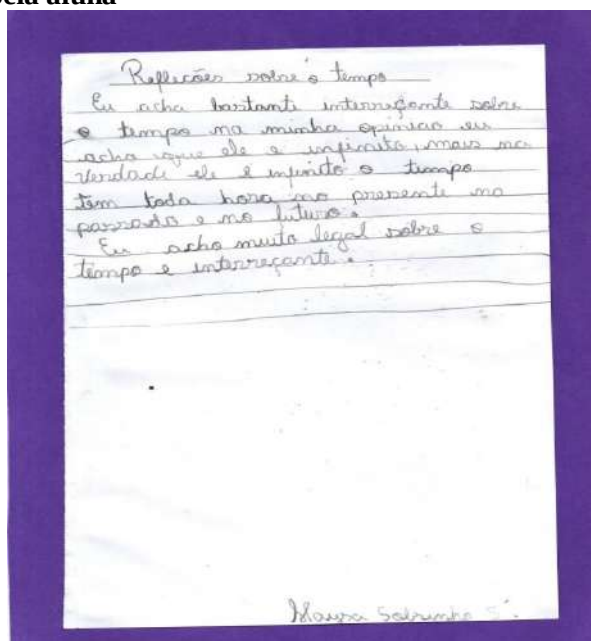
esses saberes à tona. Além disso, a partir desse questionamento, podemos ajudar os alunos a desenvolver melhor a escrita e a interpretação textual, proporcionando uma melhoria na capacidade de raciocínio, além de introduzir uma reflexão sobre conceitos mais elaborados como noções de passado, presente e futuro no geral.

Figura 27 - Texto produzido pela aluna



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 28 - Texto produzido pela aluna



Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Alguns alunos relacionaram o tempo ao relógio, ao calendário, No entanto uma aluna relacionou a sensação de passagem do tempo ao sentimento de ansiedade e à angústia; nesse caso, a aluna revela uma compreensão que ultrapassa os aspectos cronológicos e incorpora dimensões subjetivas da experiência humana. Ainda assim sua interpretação permanece ligada as suas vivencias cotidianas com sua família e das relações estabelecidas com seus amigos. Observa-se que ambas as alunas utilizam o termo “infinito” para tratar do tempo, uma visão do tempo atual e da duração infinita do tempo que é apresentada no texto, o que pareceu uma elaboração bastante interessante.

3.3.7 7º Momento - Diálogo aberto baseado nas leituras e nas experiências

O sétimo encontro aconteceu embaixo de uma árvore no pátio da escola com o objetivo de discutirmos questões sobre a relação entre liberdade e realidade. Sair da sala de aula para se encontrar ao ar livre traz esta proposta de compreendermos a liberdade na prática vivenciada pelos alunos.

Figura 29 - Momento 7 - Leitura embaixo da árvore



Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Figura 30 - Momento 7: Leitura embaixo da árvore



Fonte: Dados da pesquisa (2015)

Esse momento remonta à época antes da leitura, em que os alunos ainda estão aprendendo a ler e a escrever, e ao se ligarem à natureza, relembram os momentos em que estavam se conectando com as palavras, como relembra Freire (1989, p. 9):

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.

Essas memórias que construímos na natureza estimulam a liberdade de fala e de discussão. O objetivo era ajudar os alunos a tirarem as amarras sociais e se sentirem livres ao se conectarem com a natureza e consigo mesmos.

Após essa conexão, fizemos a leitura do livro “Liberdade para todos” de forma coletiva: cada uma lia uma parte do texto para que todos compreendessem e participassem de forma ativa, e ao final discutimos o que seria a liberdade exposta no livro. Mesmo livres, ainda tínhamos a responsabilidade para fazer uso dessa liberdade.

O texto lido conta a história de um menino quando seu pai lhe deu a responsabilidade de cuidar de um pássaro que estava preso em uma gaiola. Porém o menino se descuidava da tarefa, e o pássaro morre. O pai resolve dar uma grande lição no filho comprando e libertando todos os pássaros de um vendedor do seu bairro.

Com o desfecho da história do livro, discutimos essa liberdade condicionada e a questão do livre arbítrio, questionando como podemos ser livres em uma sociedade pautada por regras e por controle social, e se assim é ser livre, ainda termos que assumir nossas responsabilidades em relação às condições impostas. Cada indivíduo renuncia, ou não, a sua liberdade para viver em sociedade, até mesmo nas ações simples do dia a dia.

À medida que íamos discutindo, os alunos ficavam mais à vontade para falar e questionar os comportamentos dos adultos que faziam parte de suas famílias e que não compreendiam determinadas responsabilidades que lhes eram impostas sem saberem o sentido de determinadas coisas.

Nesse momento, foi distribuído um jogo de cartas de filosofia para criança com perguntas, e cada um emitia uma opinião a respeito da pergunta de forma tranquila e participativa.

Foi um momento muito significativo, pois a temática e a metodologia proporcionaram a liberdade da fala, e alguns estudantes, mesmo criança, fizeram revelações pessoais que requer cuidado no trato e no acolhimento, por se tratar de questões individuais e familiares, ou seja, eles sentiram-se à vontade para expressar seus sentimentos e buscar ajuda para um problema vivenciado em casa.

Um dos alunos, ao responder à pergunta “Quem sou eu?”, de uma das cartas do jogo, movido pelo momento sentiu segurança em falar como se via diferente dos colegas e segundo ele não compreendia qual a diferença, e, mesmo em sua casa, não consegue ter certeza de sua identidade e muito menos de sua liberdade, pois, vivia sobre repressões a todo o momento, o que não seria uma liberdade porque sempre tem alguém para aprovar o desaprovar suas vontades.

Durante o encontro, foi possível avaliar os avanços na aprendizagem da turma, pois através das colocações dos alunos de forma interdisciplinar podemos perceber a melhoria tanto na formulação dos argumentos quanto na maneira de se expressar as interpretações dos temas trabalhados nas obras, assim como também o amadurecimento das falas.

Tabela 6 - Jogo de cartas

Em poucas palavras, você pode explicar quem é você? De onde vem essa certeza de que você é assim?	Se um amigo seu inventasse uma máquina do tempo, você aceitaria viajar nela? Para que ano iria? Por quê?	Diante de uma discussão entre dois amigos, você busca um lado para apoiar ou fica apenas observando os rumos da discussão? Por quê?
Você tem medo do escuro? O que você pensa que tem no escuro que não vê claramente?	Se você vê um colega de classe colando durante a prova, o que faz? Por que toma essa decisão?	O que você acha que são os sonhos? Você sonha sempre? Pela manhã, consegue se lembrar do que sonhou?
Como você prefere aprender algo: em forma de jogo ou com textos? Por quê?	Com que idade você vai se tornar adulto? Como sabe a diferença entre criança e adulto?	Você acha que deve ser recompensado quando faz algo bom? Por quê?
Você gosta de perguntar sobre as coisas que vê e ouve? Por quê?	Você acha que as pessoas são livres para dizer e fazer o que querem ou pensam? Por quê?	Você sabe o que é ser mortal? O que acontece quando uma pessoa morre?
Você acredita em discos voadores e ETs? Já viu algum? Explique.	Que tipo de pensamento você tem diariamente? O que acha que ele quer dizer?	Assim que percebe que cometeu um erro, você tenta corrigir ou deixa pra lá, pois ninguém percebeu? Por que age assim?

Fonte: DEPERA GALLES, Solange. Filosofia para crianças. São Paulo: Matrix, 2023.

Ao trabalhar o jogo de cartas, os alunos falaram de seus anseios e ideias pessoais. Ao se deparar com a carta que questiona sobre a identidade, um aluno relatou que se sente diferente dos outros, e que mesmo achando ser igual, sente que é tratado de outra forma tanto pelos colegas como pelos pais. Ele se pergunta sobre sua própria identidade e sobre quem realmente ele é.

Outro aluno, ao responder a carta sobre cola na escola, pareceu um pouco inseguro. Ele relatou que colaria junto e que buscaria fazer a resposta semelhante para poder passar de ano. Esses relatos, mesmo que pareçam simples, mostram como a construção do pensamento vai se desenvolvendo no decorrer da infância, e as perguntas estimulam a questionar a forma como agimos nos dando a possibilidade de tomar consciência de certas ideias.

O momento embaixo da árvore trouxe liberdade de fala aos alunos ajudando a mostrarem seus problemas e a pedirem ajuda através das dúvidas filosóficas. Compartilharam pensamentos e inquietações que muitas vezes não são percebidas nem pelos pais e nem pela escola. A roda de conversa instigada pela leitura de um tema possibilitou um espaço de escuta ativa, envolvimento, respeito e diálogo dirigido no qual cada criança pode expressar-se livremente sem medo de julgamentos. Além do mais o contato com a natureza e o romper das paredes da sala favoreceu a participação coletiva fortalecendo vínculos e estimulando a reflexão sobre suas próprias vivências.

3.3.8 8º Momento - Debate que permitiu ao educando se colocar de forma crítica diante dos temas

Nesse momento, conversamos sobre o que seria a felicidade. Abordamos o tema como um sentimento infinito e composto de vivências que fazem parte da nossa realidade, depois lemos juntos o livro “Onde andar a felicidade”?

Figura 31 - Leitura do livro "Onde andar a felicidade" junto  turma

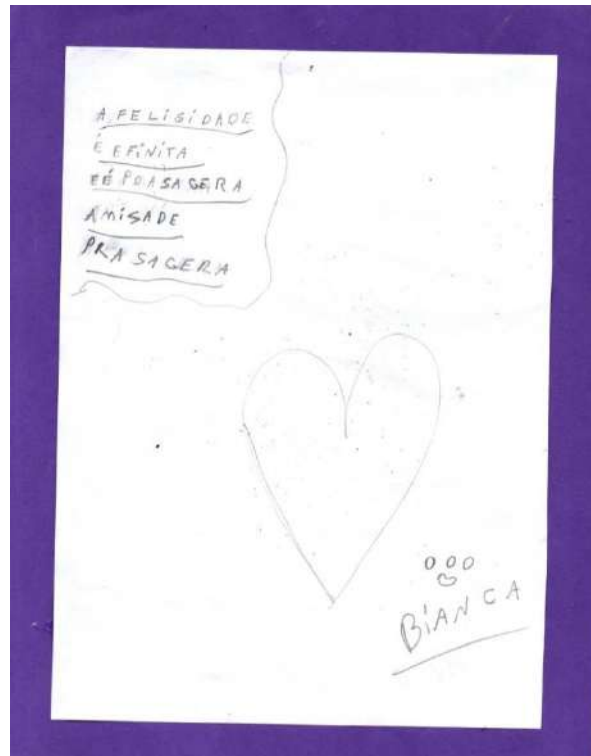


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O livro fala da felicidade relacionando-a a momentos do cotidiano e  convivência entre as pessoas, e isso se conecta diretamente  forma como os alunos têm suas experiências cotidianas. Nesse momento, após a leitura e a discussão, foi solicitado que eles escrevessem sobre o que simboliza a felicidade para eles.

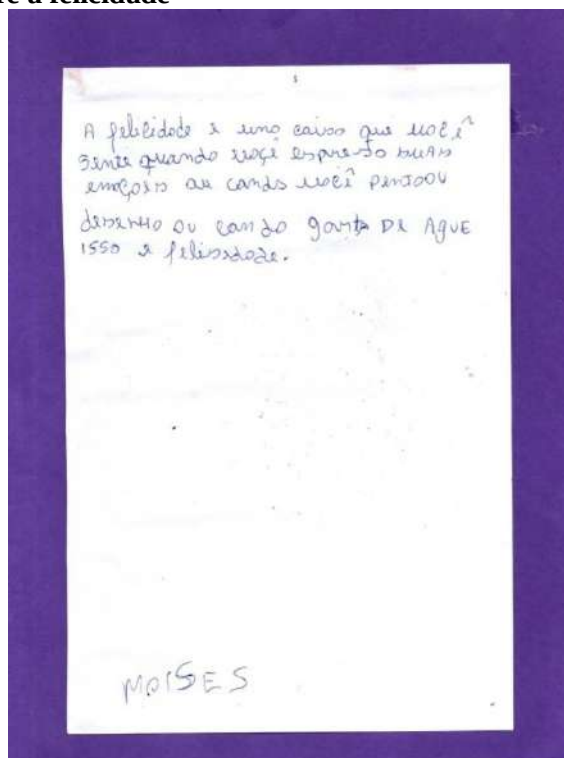
Esta primeira aluna relatou a visão de infinidade da felicidade e que alegria e as amizades são sensaoes passageiras que fazem parte dos momentos que vivemos. Essa visão pareceu bastante apurada e, mesmo sendo expressa de maneira simples,  bem profunda.

Figura 32 - Texto da aluna sobre felicidade



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 33 - Texto do aluno sobre a felicidade

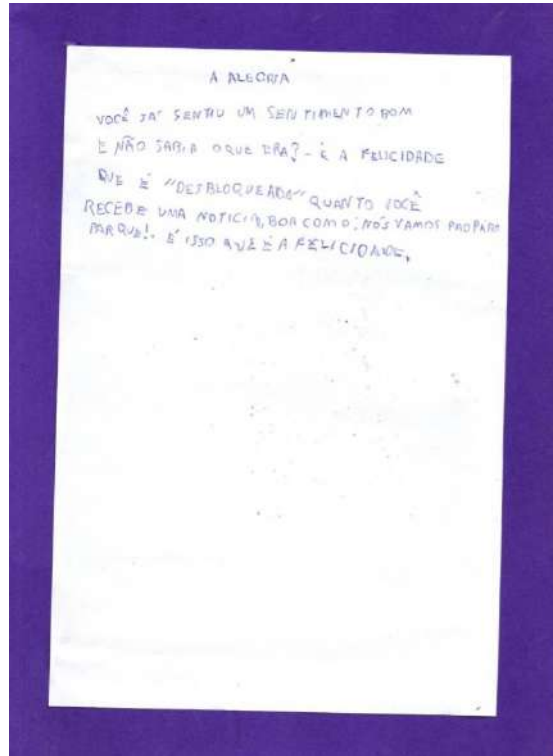


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

No texto da figura 32, o aluno fala da felicidade relacionando a momentos em que se sente alegre. Essa compreensão de momentos é algo expressado no texto. Ele relata a

saudade que o casal principal tem da pequena alegria e dos momentos felizes que passaram juntos. Assim como a aluna Bianca (figura 31), Moisés na figura 32 relata a felicidade passageira e dos pequenos momentos.

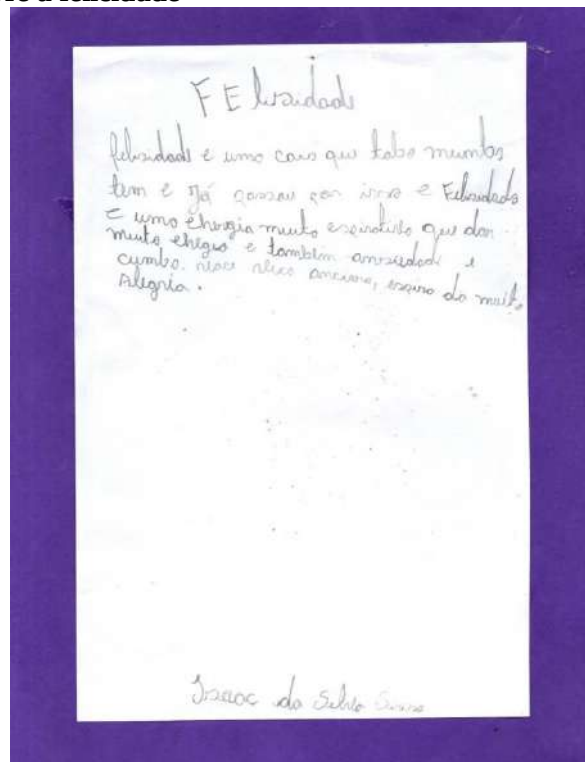
Figura 34 - Texto do aluno sobre a felicidade



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

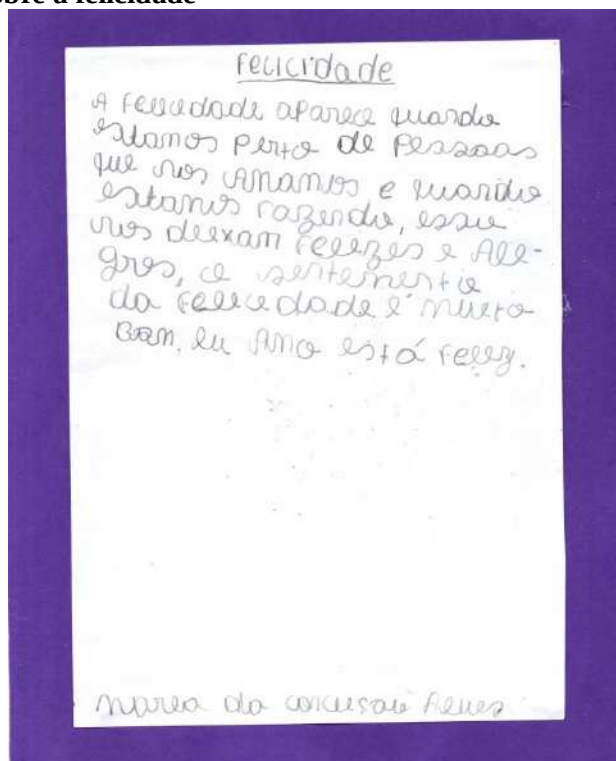
Podemos perceber que a visão da felicidade está sempre associada ao momento feliz. Essa aluna que produziu o texto da Figura 33 usa a notícia de ir ao parque como exemplo da sensação da felicidade, mas não desenvolve a visão da felicidade em si. Acreditamos que durante as atividades ainda é preciso trabalhar os sentimentos para além do que se sente nesses momentos.

Figura 35 - Texto do aluno sobre a felicidade



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 36 - Texto da aluna sobre a felicidade



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os alunos que produziram os textos das figuras relacionam a felicidade à presença das pessoas que amam e à forma como se relacionam com as pessoas. A construção dos momentos que vivenciamos é importante, e a compreensão do afeto dos outros também. O aluno Isaac relata, por exemplo, a energia que sentimos quando estamos felizes. Esse aspecto é algo interessante a se trabalhar, para que a compreensão de felicidade possa ser mais aprimorada. Spinoza (2009) já não definia a alegria como um aumento na nossa energia de existir (*conatus*)?

Nesse sentido, a compreensão que os alunos apresentaram aproxima-se significativamente da concepção filosófica de Baruch Spinoza (2009), para quem a alegria representa uma forma de agir e sentir quando se tem uma pessoa por quem há um sentimento afetivo.

3.3.9 9º Momento - Discussão transdisciplinar da filosofia com o meio ambiente

Nesse momento, o objetivo era a leitura do livro “Os rios morrem de sede”. No texto, um pai conta ao seu filho como era o velho rio próximo a sua casa, relembra quando podiam pescar e nadar junto ao seu pai e ao seu avô. O livro gira em torno de como a poluição destruiu o rio e também a própria economia da comunidade, que perdeu seu meio de subsistência, pois não podiam mais pescar.

Após a leitura, conversamos sobre a importância da natureza e da preservação da água. Esse momento gerou discussões sobre como reduzir o consumo de água e sobre a importância da natureza.

Com o objetivo de favorecer um momento de reflexão, neste momento foram dispostos no chão da sala vários desenhos para que os alunos escolhessem aqueles que consideravam mais relacionados ao tema discutido. Buscamos com esta atividade dar a liberdade de escolha dos desenhos e nesta habilidade analisarmos a capacidade do aluno, de observar, interpretar e argumentar possibilitando que os estudantes estabelecessem relações entre as imagens e os conceitos discutido no diálogo.

A partir das escolhas, os alunos justificaram o porquê de selecionar determinada figura e compartilharam suas percepções e experiências, onde se observou que os mesmos tiveram o cuidado em relacionar as figuras que se tratavam do meio ambiente e os argumentos utilizados por cada um, contribuiu para ampliar a discussão coletiva e favorecer a construção colaborativa do conhecimento.

Figura 37 - Carroteca e desenhos dispostos para escolha de pintura



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Foi feita a leitura breve do livro, e os alunos foram estimulados a escolherem com liberdade entre os desenhos. Alguns alunos entenderam a proposta e escolheram desenhos que realmente constata a ideia central da sustentabilidade. A aula teve como objetivo uma transdisciplinaridade em que o tema da filosofia se associa à sustentabilidade e ao meio ambiente.

Ao distribuir os desenhos no chão, o objetivo foi criar um ambiente mais amplo e divertido para explorar a criatividade dos alunos e a relação entre eles. Acreditamos que, por isso, alguns alunos buscaram desenhos que simbolizam a amizade.

Figura 38 - Alunos do 5º ano pintando os desenhos associados ao tema

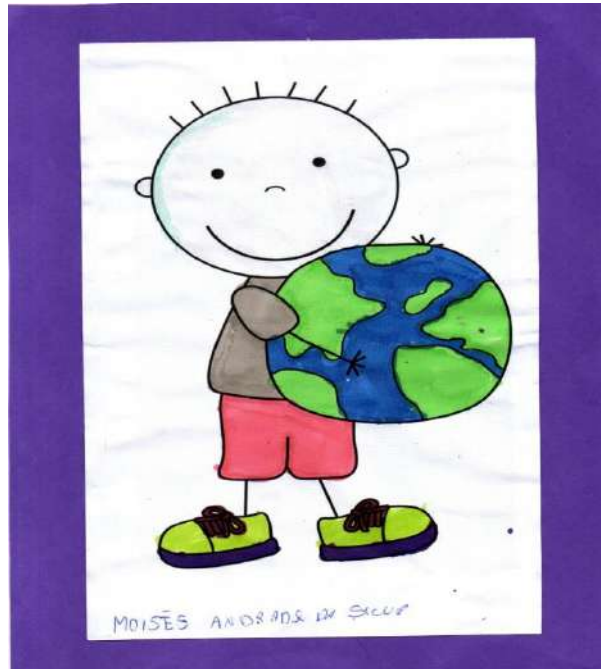


Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os desenhos que mais têm relação com o tema da Terra e da sustentabilidade também foram escolhidos pelos alunos que participaram mais ativamente dos trabalhos no

decorrer desse período. Acreditamos que é comum que algumas turmas tenham alunos mais empenhados que outros e que essa dinâmica é interessante para ser trabalhada em sala de aula.

Figura 39 - Desenho do aluno sobre sustentabilidade



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 40 - Desenho da aluna sobre sustentabilidade



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Esses dois alunos escolherem a própria Terra para relacionar ao tema e construíram seus desenhos a partir de cores vivas. Já estes outros dois alunos abaixo escolherem os animais para relacionar à importância do trabalho sustentável para a manutenção da vida dos animais.

Figura 41 - Desenho do aluno sobre sustentabilidade



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 42 - Desenho do aluno sobre sustentabilidade



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Essas duas alunas abaixo relacionaram o tema à própria natureza. A aluna Milena escolheu uma flor que pintou como um girassol, e Maysa escolheu a imagem do planeta para pintar e relacionar ao tema.

Figura 43: Desenho da aluna sobre sustentabilidade



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 44: Desenho da aluna sobre sustentabilidade



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Alguns alunos, como relatado acima, buscaram por imagens que estão direcionadas à amizade, escolhendo imagens iguais para trabalharem o tema. Curiosamente, escolheram os desenhos e pintaram juntos.

Figura 45 – Alunas (os) pintando juntos



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 46 - Desenho pintado pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

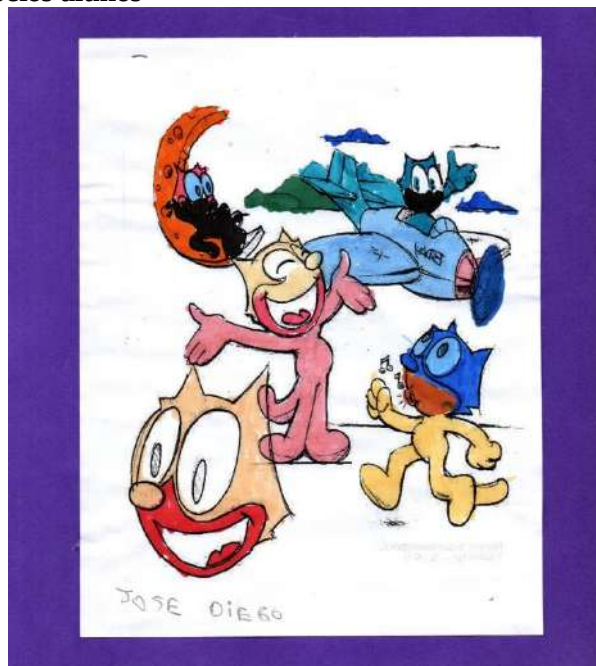
Figura 47 - Desenho pintado pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

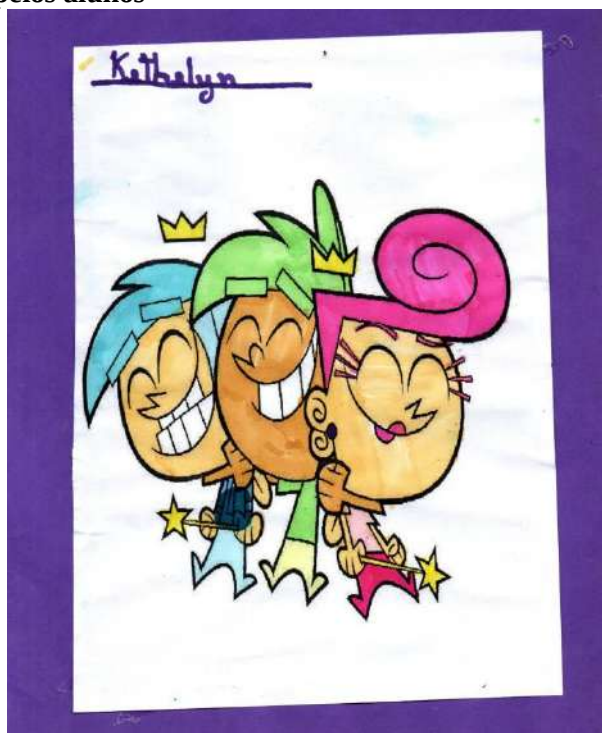
Como podemos ver, essas alunas escolheram imagem que retratam a amizade e a pintaram de forma diferente. Alguns alunos escolheram desenhos relacionados aos gostos pessoais.

Figura 48 - Desenho pintado pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Figura 49 - Desenho pintado pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

3.3.10 10º Momento - Culminância e exposição dos trabalhos realizados no decorrer do projeto

A culminância do projeto foi a exposição de todos os trabalhos realizados pelos alunos, bem como uma premiação. Acreditamos que o envolvimento de toda a escola nesse momento foi de suma importância para a construção de um espaço capaz de exprimir todo o trabalho feito. Com isso, a própria importância da leitura pôde ser passada para todos os alunos da escola.

Figura 50 - Culminância do projeto Carroteca com a distribuição dos prêmios



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A presença da comunidade escolar foi fundamental para o sucesso do evento, que contou com a presença de pais e responsáveis prestigiando os trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Foi gratificante ver as crianças expondo suas obras para os seus familiares à medida que eles vinham chegando, de forma natural.

A exposição ocorreu durante o dia inteiro, aberta à visitação da comunidade escolar, para que os pais pudessem participar e verificar os trabalhos desenvolvidos pelos filhos. Tivemos o turno da manhã para as visitas, e a tarde foi o momento em que os alunos apresentaram seus trabalhos e receberam a premiação pelo quantitativo de livros lidos.

Figura 51 - Alunos do 5º ano com as obras realizadas em exposição



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Tivemos a premiação para os três primeiros lugares, de forma geral e de toda a escola, bem como para os alunos de cada turma, e ainda foi divulgada a média de cada sala. O foco inicial da culminância do projeto consistiu na criação de um momento formativo e afetivo destinado à apresentação do Carroteca e dos resultados alcançados ao longo de sua implementação.

Figura 52 - Alunos do 5º ano no momento da premiação, com suas obras



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Esse espaço foi cuidadosamente organizado para valorizar não apenas os dados quantitativos obtidos, mas, sobretudo, as experiências humanas construídas no percurso. Esse foi um momento permeado de alegria, emoção e sentimento de realização. Como pesquisador, pude expressar a satisfação de ver materializado um trabalho que nasceu da inquietação pedagógica e se transformou em prática concreta de transformação.

Entretanto, mais significativo do que qualquer resultado numérico foi o brilho nos olhos das crianças do 5º ano ao verem seus trabalhos expostos. Cada produção representava uma conquista individual e coletiva. O sorriso estampado em seus rostos revelava algo que ultrapassa indicadores estatísticos: revelava pertencimento, reconhecimento e autoestima. Para muitos estudantes, aquela foi a primeira experiência de ter sua produção intelectual valorizada publicamente, especialmente no contexto de uma prática que unia leitura, reflexão e investigação filosófica.

Figura 53: Alunos do 5º ano na exposição de suas obras



Fonte: Dados da pesquisa (2015)

A presença das famílias também reforçou o ponto emocional do momento. Pais e responsáveis demonstraram orgulho ao perceberem seus filhos protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem. Em contextos escolares em que, historicamente, a leitura nem sempre ocupa lugar central na rotina pedagógica, observar a comunidade reconhecendo a importância da formação leitora constitui um marco simbólico relevante.

Esse reconhecimento fortaleceu tanto o pesquisador quanto os estudantes, que, movidos pelo entusiasmo, questionaram sobre a continuidade do projeto no ano seguinte. Tal questionamento demonstra que o Carroteca deixou de ser apenas uma intervenção pontual e passou a integrar o imaginário formativo da turma, de modo que desejam participar novamente de momentos significativos para suas vidas, demonstrando que experiências simples podem fazer a diferença na vida de muitos.

No que se refere ao objetivo específico de incentivo à leitura, os resultados evidenciam impacto significativo. A média de 7,2 livros lidos por aluno no 5º ano revela um avanço expressivo, sobretudo considerando o contexto inicial da instituição. Conforme registro na ficha de acompanhamento de leitura do Carroteca (ANEXO 1), a turma leu um total de 107 livros no período compreendido entre agosto e dezembro de 2025. Para estudantes em fase de consolidação da autonomia leitora, esse quantitativo representa não apenas um número elevado, mas a construção de um hábito em formação e uma experiência que, até então, não havia se efetivado.

Contudo, é fundamental destacar que a leitura, no âmbito do Carroteca, não se configurou como prática meramente instrumental ou quantitativa. Ela foi concebida como parte constitutiva de um processo de investigação filosófica para crianças. Assim, o ato de ler tornou-se um exercício de pensar, e o pensar passou a ser um exercício compartilhado.

Na etapa da premiação, os alunos do 5º ano são marcados pelo fortalecimento da capacidade argumentativa, pois como eles estão na fase da pré-adolescência e possuem a necessidade de ampliação do repertório simbólico. A leitura associada à investigação filosófica contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico. Como afirma Paulo Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ao articular literatura e filosofia, o projeto possibilitou que os estudantes não apenas decodificassem textos, mas interpretassem realidades, questionassem injustiças e refletissem sobre suas próprias experiências e sua existência.

Observamos que, ao longo do processo, os alunos passaram a demonstrar maior segurança na oralidade, na ampliação de vocabulário e maior capacidade de sustentar seus argumentos. A leitura deixou de ser uma atividade solitária para tornar-se prática dialógica e investigativa. Muitos estudantes que inicialmente se mostravam tímidos passaram a participar ativamente das discussões, evidenciando que o espaço de fala e escuta constitui elemento essencial para a formação integral na atualidade.

A ficha de controle foi elaborada com o objetivo de monitorar o fluxo de empréstimos e assegurar a conservação do acervo. Além de instrumento organizacional, constituiu-se como ferramenta pedagógica, pois permitiu acompanhar o percurso individual de cada estudante, identificando preferências, frequência e engajamento. Contudo, mais do que controlar números, a ficha registrava trajetórias de descoberta intelectual e o processo de desenvolvimento qualitativo da leitura dos alunos.

Cabe destacar que, antes da implementação do projeto, a escola não possuía mecanismos sistemáticos de controle de leitura, nem desenvolvia projetos estruturados de incentivo à formação leitora, a não ser os incentivos das atividades desenvolvidas pelos professores na sala de aula, mas nada que tivesse um resultado evidente. Essa ausência inicial tornou a relevância do Carroteca ainda mais forte e significativa. O impacto não se restringiu ao desempenho acadêmico, mas alcançou a percepção da comunidade escolar acerca da importância da leitura como prática emancipadora e da filosofia como exercício de reflexão desde a infância.

Além das discussões e dos registros reflexivos, a culminância do projeto contou com a exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos, composta por textos autorais e

desenhos que expressavam sensibilidade e criatividade, ou seja, o exercício do filosofar. Como vimos, o material exposto foi elaborado a partir da leitura de livros paradidáticos da literatura infantil que abordam temáticas filosóficas, tais como identidade, justiça, amizade, verdade, felicidade, liberdade e questões sociais e de responsabilidade ambiental.

Figura 54 - Finalização das apresentações com os alunos do 5º ano



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Cada produção revelava não apenas a compreensão das narrativas, mas a expressão individual de cada aluno, como também a capacidade de problematizar situações através da oralidade, da escrita e da representação pelos desenhos e pelas pinturas, formulando hipóteses mesmo que simbolicamente. Os desenhos traduziam visualmente as questões discutidas em sala; os textos evidenciavam o esforço argumentativo e a tentativa de organizar o pensamento de maneira coerente, mesmo dentro de uma limitação própria de alunos do 5º ano.

A nosso ver, a exposição transformou o espaço escolar em uma verdadeira galeria de pensamento infantil, demonstrando que crianças do 5º ano são plenamente capazes de refletir, criar e expressar conceitos filosóficos quando lhes é oferecida mediação adequada. Nesse sentido, comprovam-se as ideias de Lipman (1990) de que as crianças são capazes de pensar filosoficamente desde a infância e que devemos introduzir a filosofia na sala aula ainda nessa fase para estimular a formação dos pequenos pensadores.

Por fim, vale destacar que, para além da dimensão pessoal e acadêmica, o projeto também assumiu profundo significado para mim enquanto pesquisador. Acompanhar o processo de transformação dos alunos, perceber o amadurecimento de suas falas e testemunhar o entusiasmo diante dos livros reafirmou o sentido social da pesquisa em

educação. O Carroteca deixou de ser apenas objeto de leitura para tornar-se experiência de compromisso ético com a formação humana no processo de investigação filosófica já nos primeiros anos da vida escolar das crianças.

Assim, em perspectiva conclusiva, o projeto de leitura articulado à investigação filosófica para crianças do 5º ano do Ensino Fundamental aproxima-se significativamente da proposta das novelas filosóficas e do sistema filosófico elaborados por Matthew Lipman (1995), nos quais a narrativa constitui ponto de partida para a problematização conceitual e para o diálogo em comunidade de investigação. Do mesmo modo, dialoga com a concepção de bibliotecas populares defendida por Paulo Freire (1989), entendidas como espaços democráticos de acesso ao saber e de construção coletiva da consciência crítica.

O Carroteca configurou-se, portanto, como um microespaço de biblioteca popular e simultaneamente como ambiente de investigação filosófica, em que a leitura literária se converteu em prática emancipadora. Ao integrar literatura infantil e reflexão filosófica, o projeto reafirma que formar leitores no 5º ano é, também, formar sujeitos críticos, sensíveis e capazes de pensar sobre o mundo com autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de filosofia, por muito tempo, foi pautado como a base do conhecimento, mas perdeu espaço achando seu lugar apenas no Ensino Médio. No entanto, todo nosso esforço nesta dissertação foi reafirmar que a filosofia é, em todas as fases da educação, essencial para um desenvolvimento pleno do ser humano. Por essa razão, nosso foco foi pesquisar, organizar e apresentar formas de se trabalhar a filosofia no Ensino Fundamental.

No decorrer da pesquisa, buscamos abordar a infância e a influência que a filosofia desencadeia no estímulo ao saber e no desenvolvimento do raciocínio. Inicialmente, foram estudados os textos de Lipman (1990), que foi um dos pioneiros da filosofia abordada com crianças. Como vimos, para esse autor, a presença da filosofia em todo o caminho educacional é essencial para o crescimento das crianças. Ele ainda reforça que as questões comuns da infância são importantes e se mostram tão filosóficas quanto as dúvidas de um adulto, podendo ser de grande interesse quando trabalhadas adequadamente.

Daí porque, no primeiro capítulo, apresentamos a criança como um filósofo, afinal, suas dúvidas infantis são mais do que meras perguntas ao acaso, são anseios por respostas que direcionam o caminho de uma vida inteira. A criança, ao ser direcionada, não tem escolhas, mas ao lhe ensinarmos a repensar seus passos, ela pode vir a escolher o caminho que mais lhe seja seguro, favorável e racional.

No segundo capítulo, estudamos os escritos de Freire (2023) por acreditar que a educação precisa contribuir para a emancipação da opressão em seu fim último. Esse trabalho da educação também precisa ser repensado por nós que fazemos da filosofia o nosso caminho, mas, para isso, é preciso tornar os alunos autônomos de seu conhecimento. Para melhor entender o pensamento de Freire (1989), estudamos o que seria a educação bancária, tão criticada por ele, e quais os meios de fugir desse modo de educação. Ao repensar esse caminho, encontramos em Adorno (1995) e em Kant (1985) teorias que explicam sobre o dever de autonomia da educação e sobre os efeitos de uma educação bancária, a menoridade do entendimento humano e a necessidade da educação crítica se mostra essencial.

Após os estudos, chegamos a um método que considerei interessante: as bibliotecas populares abordadas por Freire (1989) pareceram um caminho viável para o ensino da filosofia, uma ligação entre a biblioteca popular e a comunidade da investigação. Nesse caminho, relembrei o passado, pois, em 2012 desenvolvemos um projeto de leitura na escola João Leite da Silva, na cidade de Mauriti/CE, que se assemelha com as bibliotecas

populares de Paulo Freire e durante a pesquisa utilizamos a filosofia de Freire em uma reaplicação própria minha - o projeto Carroteca.

Sabíamos que o caminho seria diferente, não somente porque o objetivo era outro, como também porque o público era outro. A escola em que foi aplicado o produto desta dissertação tem um público diferente dos alunos que participaram do projeto de leitura em 2013, alunos estes que eram propriamente da área rural, enquanto que os alunos da aplicação atual, mesmo sendo de escola pública, variam entre alunos da área rural como também alunos da área urbana. Além disso, as problemáticas de hoje variam, os alunos têm dúvidas mais avançadas, até mesmo sobre sua identidade e sobre sua realidade. Atualmente, temos mais acesso a informação, mais crianças da educação especial, e os alunos também são resultado dos malefícios da pandemia da covid-19, muitos com dificuldades de leitura e de escrita maiores que as da época do primeiro projeto.

A escola em questão também tinha uma série de limitações, por exemplo, não dispunha de biblioteca e, até o momento da pesquisa, não disponibilizava os livros para os alunos levarem para casa. Além disso, não havia um espaço de estímulo à leitura. Por esses motivos, acreditamos que o impacto do Carroteca na escola atual foi tão forte.

Durante toda a prática, visamos ao protagonismo estudantil dando espaço para a fala dos alunos e para as ações livres, de suas escolhas, guiando seus passos para a aprendizagem. Por se tratar de crianças, os produtos são, em parte, obras de arte e desenho, focando-se também em uma realização prática do pensamento filosófico e, posteriormente, em textos escritos sobre alguns temas, como a felicidade, a amizade e a relação com os outros.

Ao final, foi realizada uma exposição na escola com as obras feitas pelos alunos e o quantitativo de livros lidos no decorrer da pesquisa. Percebemos que a presença do Carroteca foi de suma importância para o aprimoramento do conhecimento e o estímulo à leitura, mas principalmente para o desenvolvimento racional dos estudantes no seu crescimento escolar, na sua compreensão de si mesmos e na aprendizagem de novas teorias que poderão se tornar a base para o seu avanço escolar.

Além disso, o desenvolvimento do projeto Carroteca possibilitou uma compreensão do comportamento dos alunos, da forma de apreender as coisas do seu meio e de se colocarem diante dos problemas cotidianos e das temáticas filosóficas abordadas durante os encontros. O projeto, além de estimular a leitura, fez com que as crianças ainda pudessem refletir sobre o que estavam lendo, função importante para a construção do conhecimento e da autonomia intelectual.

Portanto, projetos como este podem ser um caminho para a disseminação da filosofia e da sua implantação já nos primeiros anos da Educação Básica e, desta forma, podem contribuir para uma educação integral na atualidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Edt. Guanabara, 1975.
- BROCADELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- DANIEL, Marie-France. **A filosofia e as crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- DEWEY, John. **Democracy and Education**. New York: Macmillan, 1916.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?** In: KANT, Immanuel. Textos seletos. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.
- KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro; WRUBLEWSKI, Sérgio. **Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênides e Heráclito**. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.
- MEAD, George Herbert. **Mind, Self and Society**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- LIPMAN, Mathew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.
- LIPMAN, Mathew. **Thinking in education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOFISTES, Juarez. **Filosofia com crianças: o que é? Como se faz?** São Paulo: Loyola, 2023.
- Plano Nacional de Cultura. Diretrizes gerais. Brasília: MinC, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/plano-nacional-de-cultura/imagem/arquivos-pdf-documentos/copy_of_FSBcartilhametasPNC_MinCmiolo_compressed1.pdf>

ANEXO I: FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE LEITURA DO CARROTECA



PREFEITURA DE MAURITI
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ JOAQUIM DE SOUSA
DISTRITO DE OLHO D'ÁGUA – MAURITI-CE
INEP: 23161019



PROJETO CARROTECA: LER É O MELHOR CAMINHO PARA O CONHECIMENTO

NOME _____
 TURMA _____

Nº	LIVRO	EMPRESTIMO	DEVOLUÇÃO
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			



ANEXO II: PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CÔMITE DE ÉTICA

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CARIRI - FMUF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LEITURA E INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: FRANCISCO MARTINS BARBOSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 95380425.0.0000.5698

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI-UFCA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.358.168

Apresentação do Projeto:

Investigar qual a contribuição do ensino de filosofia para a leitura e investigação filosófica aplicadas a alunos do quinto ano do ensino fundamental. Considera-se que a partir da investigação filosófica o aluno desenvolve seu pensamento crítico e construção racional. A ideia é utilizar os escritos de Lipman como exemplos de investigação filosófica com crianças e a ideia de bibliotecas populares de Freire para aplicação da pesquisa de incentivo à leitura e investigação filosófica com as crianças. A hipótese levantada para o incentivo é a utilização de um carro de mão para instigar os alunos a curiosidade, leitura e investigação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Propor uma mudança curricular no ensino de filosofia como uma ação docente na formação do indivíduo dentro do processo de ensino aprendizagem, e se a aplicação do ensino de filosofia desde o início da educação básica é capaz de romper os paradigmas da marginalização e da massificação social, através da educação libertadora.

Objetivos específicos: a) Analisar como ocorre a formação da consciência do indivíduo e da sua situação social, dentro do ambiente educacional; b) Analisar como a filosofia contribui para a educação libertadora do indivíduo; c) Identificar quais temáticas filosóficas seriam aplicadas em cada etapa da educação básica para a construção do plano de ensino; d) Desenvolver um plano de ensino que possa ser voltado a todas as etapas da educação básica e que venha contribuir para a formação desse indivíduo autônomo e esclarecido; e)

Endereço: Rua Divino Salvador, 284

Bairro: Rosário

CEP: 63.180-000

UF: CE

Município: BARBALHA

Telefone: (88)3221-9600

E-mail: cep@ufca.edu.br

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CARIRI - FMUF



Continuação do Parecer: 8.358.168

Aplicar o plano de ensino em sala de aula e coletar os resultados do plano na perspectiva dos educandos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa apresenta riscos moderado ou pequeno, visto que, por se tratar de temas sensíveis pode alterar o pensamento das crianças com relação a sua postura religiosa, ideológica e política, entrando assim em desacordo com a posição da família.

Alguma atividade ou questionamento pode causar incômodo no confronto de opiniões, mas que serão trabalhado com cuidado pelo pesquisador para evitar problemas no desenvolvimento intelectual das crianças.

Benefícios:

Melhoria na aprendizagem dos alunos. Desenvolvimento intelectual e da autonomia dos educandos. Melhoria na leitura e nas habilidade de escrita melhor compreensão crítica da sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa debruça-se sobre a leitura e a avaliação dos efeitos da mesma no desenvolvimento do pensamento crítico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão de acordo.

Recomendações:

Colocar a Carta de Anuência em Papel timbrado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Colegiado segue o relator

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2710950.pdf	16/03/2026 10:25:33		Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia.pdf	16/03/2026 10:24:37	FRANCISCO MARTINS	Aceito

Endereço: Rua Divino Salvador, 284

Bairro: Rosário

CEP: 63.180-000

UF: CE

Município: BARBALHA

Telefone: (88)3221-9600

E-mail: cep@ufca.edu.br

FACULDADE DE MEDICINA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CARIRI - FMUF



Continuação do Parecer: 8.358.168

Outros	Carta_de_Anuencia.pdf	16/03/2026 10:24:37	BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	15/03/2026 19:44:10	FRANCISCO MARTINS BARBOSA	Aceito
Outros	TALE.doc	15/03/2026 18:59:30	FRANCISCO MARTINS BARBOSA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.doc	15/03/2026 18:25:31	FRANCISCO MARTINS BARBOSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	15/03/2026 18:23:10	FRANCISCO MARTINS BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_projeto_carroteca.doc	08/12/2025 18:20:37	FRANCISCO MARTINS BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	08/12/2025 18:18:25	FRANCISCO MARTINS BARBOSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

BARBALHA, 15 de Abril de 2026

Assinado por:
Sally de França Lacerda Pinheiro
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Divino Salvador, 284

Bairro: Rosário

CEP: 63.180-000

UF: CE

Município: BARBALHA

Telefone: (88)3221-9600

E-mail: cep@ufca.edu.br

ANEXO III: DECLARAÇÃO DE VALIDAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que esta Dissertação de Mestrado, escrita sob minha orientação, está em versão final, de acordo com as solicitações realizadas pela banca examinadora.

Informo também que procedi à revisão final do texto, constatando que atende às especificações das normas da ABNT para apresentação de trabalhos acadêmicos da UFCA, no que diz respeito ao conteúdo e à formatação.

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDO SEPE GIMBO**
Data: 06/07/2026 18:36:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Juazeiro do norte, 06 de junho de 2026

Prof. Dr. Fernando Sepe Gimbo (Orientador)
Universidade Federal do Cariri (UFCA)