

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE FILOSOFIA**

KAREN JOCIANI COLETTI GOMES

**O PAPEL DA NARRATIVA PARA O FILOSOFAR NA INFÂNCIA
EM MATTHEW LIPMAN**

CHAPECÓ

2023

KAREN JOCIANI COLETTI GOMES

**O PAPEL DA NARRATIVA PARA O FILOSOFAR NA INFÂNCIA
EM MATTHEW LIPMAN**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Filosofia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Ediovani Antônio Gaboardi

CHAPECÓ

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Gomes, Karen Jociani Coletti

O Papel da Narrativa para o Filosofar na Infância em
Matthew Lipman / Karen Jociani Coletti Gomes. -- 2023.
47 f.

Orientador: Doutorado em Filosofia Ediovani Antônio
Gaboardi

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Filosofia, Chapecó, SC, 2023.

I. Gaboardi, Ediovani Antônio, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

KAREN JOCIANI COLETTI GOMES

**O PAPEL DA NARRATIVA PARA O FILOSOFAR NA INFÂNCIA
EM MATTHEW LIPMAN**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Filosofia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Filosofia.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 15/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ediovani Antônio Gaboardi
Orientador

Prof. Dr. Élsio José Corá
Avaliador

Prof. Dr. Odair Neitzel
Avaliador

Dedico este trabalho no tempo presente
aos porquês das crianças, que persistem,
enquanto ainda há crianças.

Dedico este trabalho no tempo passado
aos porquês esquecidos e abandonados
das crianças que as pessoas grandes já foram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à quem me ouviu e acolheu a ideia;

A quem ouviu a ideia e me acolheu;

A quem me ouviu e descartou a ideia;

A quem não me ouviu;

A quem nem mesmo quis ouvir.

Aqui funcionamos à base de teimosia.

Teimosia sustentada por muitas mãos que não tenho como não mencionar, ou estaria cometendo uma “baita” injustiça. Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Ediovani, pela paciência durante esse vagaroso processo de escrita. Por me apresentar o autor estudado, por não ter me pressionado em nenhum momento e por todo o incentivo para que eu finalizasse esse trabalho, no meu tempo. Agradeço ao professor Dr. Newton, por ter sido um dos primeiros a acreditar na proposta e não ter permitido que eu abandonasse o projeto e a Filosofia. Agradeço ao “meu pessoal” lá da minha casa, pelo apoio, incentivo e acolhimento nos momentos de crise. Agradeço às parcerias construídas ao longo desse processo. Aqui cabem alguns agradecimentos direcionados ao Derócio Meotti, ao Gabriel Cruz, ao Gabriel Spagnol, ao Gustavo Dansiguer, à Lethicia Severo, ao Mateus Bido, ao Mateus Rossi, à Priscila Maggioni, ao Renan Flores, à Vanderleia Pedrotti, aos professores do departamento de Filosofia e de outros departamentos, com os quais tive a oportunidade de aprender e admirar. Um agradecimento à UFFS e à oportunidade de estudar em uma universidade pública, gratuita e de qualidade, bem como às pessoas que lutaram para que ela existisse, em permanente resistência. Agradeço grandemente à diversidade de gente que conheci nesse espaço, em especial meu companheiro, Heric, que faz jus à nomenclatura, pois tem me acompanhado em todo o processo de conclusão de curso, viu o projeto ganhando forma e esteve ao meu lado em todos os momentos de escrita, me dando “empurrõezinhos” dos quais sou imensamente grata. Agradeço aos amigos que fiz por intermédio dele, vocês ampliaram visões que eu nem percebi que eram tão pequenas. Por fim, agradeço aos espaços de educação que tive a oportunidade de trabalhar, a todos os profissionais que pude conhecer e conviver e às crianças, com seus questionamentos desconcertantes, que moldam a pessoa e profissional que estou me tornando a cada centímetro de tempo.

Se tanto a filosofia como a educação estão dividindo a racionalidade como uma meta comum, não pareceria de todo ultrajante argumentar que, fundamentalmente, toda a verdadeira filosofia é educacional e toda verdadeira educação é filosófica (LIPMAN, 1990, p. 62).

RESUMO

O presente trabalho mergulha no universo do Ensino de Filosofia, na etapa mais fundamental da educação. O objetivo desta investigação é analisar a abordagem pedagógica conhecida como Filosofia para Crianças (FpC), desenvolvida pelo filósofo e educador estadunidense Matthew Lipman. O programa supramencionado tem como propósito, sobretudo, estimular o pensamento crítico e reflexivo desde a infância, por meio de atividades filosóficas que envolvem diálogos, questionamentos e reflexões sobre temas relevantes para a vida das crianças. Para tanto, analisa-se essa conexão e as concepções que motivaram o autor a concentrar sua abordagem em uma sequência de romances que fomentariam o florescimento de um pensamento de "ordem superior" nas crianças. Nesse sentido, a pergunta norteadora deste trabalho filosófico é: qual é o papel da narrativa no ensino de Filosofia para crianças de acordo com Matthew Lipman? Nesse contexto, elaborar-se-á um tópico sobre essas três dimensões em um aspecto geral, quer dizer, Literatura, Filosofia e Infância. Após isso, tentar-se-á dissertar sobre a relação entre o programa e a narrativa, apresentando a noção de novela filosófica, tendo como recorte temático o programa desenvolvido por Lipman. Ao analisarmos o Programa e seus pressupostos metodológicos, buscamos compreender como ocorre a utilização de narrativas na Infância e a qual modelo de educação propõe-se chegar por meio delas. Aplicada em diversos países, a FpC tem apresentado resultados positivos em relação ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a capacidade de formular perguntas, argumentar, analisar conceitos e desenvolver habilidades de pesquisa. Com esse trabalho, pretende-se fomentar o debate acerca da ideia de filosofar com crianças, partindo da sua realidade epistêmica, fornecendo condições para que percebam seu cotidiano de maneira crítica e subversiva. Dessarte, a FpC pode ser uma via interessante para a educação, especialmente ao ensino da Filosofia, uma vez que estimula o pensamento crítico e reflexivo desde a infância, contribuindo para uma formação mais crítica, responsável e autônoma.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Narrativas; Infância; Matthew Lipman.

ABSTRACT

This work delves into the universe of Philosophy Teaching in the most fundamental stage of education. The objective of this investigation is to analyze the pedagogical approach known as Philosophy for Children (FpC), developed by the American philosopher and educator Matthew Lipman. The aforementioned program aims, above all, to stimulate critical and reflective thinking from childhood, through philosophical activities that involve dialogues, questions and reflections on topics relevant to children's lives. To this end, this connection and the concepts that motivated the author to focus his approach on a sequence of novels that would encourage the flowering of "higher order" thinking in children are analyzed. In this sense, the guiding question of this philosophical work is: what is the role of narrative in teaching Philosophy for children according to Matthew Lipman? In this context, a topic will be elaborated on these three dimensions in a general aspect, that is, Literature, Philosophy and Childhood. After this, an attempt will be made to discuss the relationship between the program and the narrative, presenting the notion of a philosophical novel, with the program developed by Lipman as its thematic focus. By analyzing the Program and its methodological assumptions, we seek to understand how narratives are used at the elementary school stage in philosophy classes and what model of education is proposed to be achieved through them. Applied in several countries, FpC has shown positive results in relation to the development of cognitive skills, such as the ability to formulate questions, argue, analyze concepts and develop research skills. With this work, we intend to encourage debate about the idea of philosophizing with children, starting from their epistemic reality, providing conditions for them to perceive their daily lives in a critical and subversive way. Therefore, FpC can be an interesting path for education, especially the teaching of Philosophy, as it stimulates critical and reflective thinking from childhood, contributing to a more critical, responsible and autonomous formation.

Keywords: Teaching Philosophy; Narratives; Infancy; Matthew Lipman.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
FpC	Filosofia para Crianças
IAPC	<i>Institute for the Advancement of Philosophy for Children</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DE MATTHEW LIPMAN.....	15
2.1 A FILOSOFIA E A CRIANÇA.....	16
2.2 ORIGENS DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.....	18
2.3 PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: UMA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO.....	19
2.4 FOMENTANDO HABILIDADES COGNITIVAS E PENSAMENTO MULTIDIMENSIONAL: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.....	22
2.5 COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO.....	23
2.6 CONDUÇÃO EFICIENTE.....	24
2.7 O CURRÍCULO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: UMA VISÃO GERAL.....	26
2 A NARRATIVA.....	29
2.1 A FILOSOFIA, A LITERATURA E A INFÂNCIA.....	30
2.2 NOVELAS FILOSÓFICAS.....	37
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	45

1 INTRODUÇÃO

O título que compreende o tema de pesquisa do presente trabalho surgiu com o desejo por entender qual a importância de aulas de filosofia no que se refere à infância, uma vez que tive a oportunidade ímpar de ministrá-las nesses meus últimos anos. A proposta era concentrar-me em estudar o filosofar nessa etapa de ensino, já que essa prática tão inusitada passou a fazer parte de meu cotidiano. Contudo, ainda não havia um direcionamento específico que pudesse levar o desejo da pesquisa à concretização de uma investigação. Nesse sentido, as aulas do componente curricular que orientam o projeto de conclusão de curso, bem como os diálogos com o professor que as conduziu, direcionaram minha atenção a alguns aspectos que poderiam ser abordados na pesquisa.

Algumas questões foram se apresentando, tais como: qual metodologia utilizar? Qual o objetivo de ensinar Filosofia a esse público? De qual Filosofia estamos falando? Dessa forma, examinei atentamente os livros didáticos que utilizo em minha atuação docente e deparei-me com narrativas que surgem entre um capítulo e outro. Também recordei-me de conversas que tive com um outro professor. Na época eu não sabia, mas ele se tornaria o orientador do presente projeto. Ao relatar que estava trabalhando com aulas de filosofia a um público diferente do habitual, ele mais do que depressa levantou o nome de Matthew Lipman como referência no assunto, citando seu Programa de Filosofia para Crianças e as tão presentes narrativas. Com essa lembrança defini o direcionamento de meu projeto, que aos poucos, bem poucos, ousei dizer, foi tomando matéria e forma.

Cresci ouvindo as histórias que meus pais contavam para mim. Histórias que ambos cresceram ouvindo de seus pais; contadas, ouvidas e crescidas pelos pais de seus pais. Sempre gostei de histórias, aliás, nunca conheci alguém que não gostasse. Mesmo que se diga o contrário, quando a narrativa começa a ser contada, a atenção se entrega àquele que libera a matéria prima da imaginação. Mas por que essas narrativas despertam tanto o nosso interesse? Qual função elas desempenham para o aprendizado? E como utilizá-las na área em que eu decidi atuar? Ao longo deste trabalho a proposta é a de aproximar a Literatura, a Filosofia e a Infância, por meio do estudo da proposição de Matthew Lipman, somado à leitura de outros autores e comentadores que realizaram pesquisas sobre esses temas, preocupados em explorar a relevância de cada uma dessas dimensões. Os escritos desses autores contribuem para reafirmar a relevância do programa do autor que motivou o presente trabalho.

A Filosofia para Crianças (FpC) é uma abordagem pedagógica que tem ganhado cada vez mais espaço nas escolas ao redor do mundo. Tal programa se baseia justamente no propósito de estimular o pensamento crítico e reflexivo por meio da Filosofia desde a infância. Iniciar a abordagem filosófica na Infância é “começar pelo começo.” É reexaminar o conceito de infância a partir de uma perspectiva em que a criança possa ser reconhecida como um ser que é e tem ser à medida que vive a infância, a única forma de vida experimentada pela criança. Nesse sentido, a infância é movida pelo encantamento diante do mundo e é cercada de questionamentos a respeito da existência. Nesse terreno fértil da Infância, o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman busca cultivar o filosofar em sala de aula, tendo a narrativa como elemento essencial para captar a atenção da criança e levá-la a pensar criticamente sobre os problemas que se apresentam.

Ao longo dos escritos tentar-se-á dissertar sobre a relação entre a FpC e a narrativa para compreender como ocorre a sua utilização no que se refere ao filosofar na infância e à qual modelo de educação propõe-se chegar por meio desse filosofar, revelando a importância da literatura na formação de cidadãos críticos e reflexivos. Tais histórias, por apresentarem personagens com os quais as crianças podem se identificar, os envolvem em situações desafiadoras e estimulam os estudantes a formular questões, argumentar, analisar conceitos e desenvolver habilidades de pesquisa. Essa abordagem pedagógica objetiva criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual há encorajamento ao envolvimento ativo na construção do conhecimento.

Essa adaptação metodológica dos conteúdos filosóficos em literatura para crianças possibilita uma transição mais fluída da esfera imaginativa para a compreensão consciente de intenções e implicações, tornando a narrativa robusta para introduzir a criança no universo da Filosofia, desde que surja de um lugar genuíno da infância. O propósito de Lipman ao apresentar o conteúdo filosófico na forma de histórias é estimular as crianças a interagirem com os princípios teóricos filosóficos, sem a preocupação de nomear os filósofos. É como se os filósofos estivessem realizando uma discussão contínua e atual nos diálogos das personagens-crianças. A ausência da menção dos nomes desses filósofos nas histórias permite-nos compreender que a intenção do autor na FpC é desenvolver a capacidade de pensamento das crianças que, posteriormente, entrarão em contato com a história da Filosofia e estarão aptas a reconhecer os filósofos nas teorias que serão revisitadas. Contudo, essa é uma preocupação futura, tradicionalmente trabalhada pelas etapas do Ensino Médio e do Ensino Superior.

2 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DE MATTHEW LIPMAN

“Embora não seja o caso que toda criança seja um filósofo, admite-se que [...] todo filósofo foi algum dia uma criança.” (LIPMAN, 1990, p. 215).

Este primeiro capítulo tem como objetivo principal apresentar uma análise sobre a abordagem pedagógica conhecida como Filosofia para Crianças (FpC), desenvolvida pelo filósofo e educador estadunidense Matthew Lipman.¹ O programa supramencionado tem como propósito, sobretudo, estimular o pensamento crítico e reflexivo desde a infância, por meio de atividades filosóficas que envolvem diálogos, questionamentos e reflexões sobre temas relevantes para a vida das crianças.

Nesse sentido, a partir de uma revisão bibliográfica, serão discutidos os principais conceitos e fundamentos teóricos da FpC, bem como suas implicações para o desenvolvimento cognitivo e moral das crianças. Além disso, serão apresentadas as metodologias de como a FpC pode ser aplicada em sala de aula no cotidiano das crianças, visando contribuir para uma formação mais crítica, autônoma e responsável. Para tanto, serão abordados temas como a relação entre Filosofia e infância, a importância da linguagem e do diálogo na formação filosófica das crianças, as principais habilidades cognitivas desenvolvidas pela FpC, as comunidades de investigação, a condução eficiente, que se refere à atuação dos professores, e uma visão ampla do currículo do programa.

Ademais, cumpre destacar que investigaremos o ensino de Filosofia enquanto Filosofar, concepção perceptivelmente adotada por Lipman em seu Programa de Filosofia para Crianças. Ao concebermos a Filosofia como ato de filosofar, a transformamos em uma prática que assim como qualquer outra, requer exercício para ser aprimorada. Nesse caminho, percebe-se que quando o filosofar é praticado desde a infância, estágio crucial para o desenvolvimento humano, é permitido às crianças o acesso à construção de uma educação para o pensar. Partimos da análise da proposta educacional de Lipman e buscamos compreender de que forma ocorre o cultivo do pensamento crítico e criativo das crianças, com o Programa de Filosofia para Crianças.

¹ Matthew Lipman concluiu seus estudos de graduação e doutorado em Filosofia, manifestando um interesse especial pela arte como uma manifestação de inteligência e pensamento. Ao longo de sua trajetória no campo educacional, ele gradualmente desenvolveu um método inovador chamado Filosofia para Crianças. Esteve à frente do Instituto para o Progresso da Filosofia para Crianças, dedicado ao avanço dessa abordagem educacional. Faleceu no ano de 2010 (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006).

2.1 A FILOSOFIA E A CRIANÇA

Quando falamos sobre Filosofia para as pessoas grandes², é comum que surjam comentários a respeito de seu caráter excessivamente teórico e distante da realidade cotidiana dos sujeitos. Esses comentários muitas vezes se originam nas experiências que muitos adultos tiveram com a Filosofia no ensino médio. Se mencionarmos a ideia de aulas desse saber para crianças, provavelmente essas mesmas pessoas, que hoje são grandes, irão nos encarar perplexas e nos dirão: para que fazer isso com as crianças?, como se estivéssemos querendo juntar água com óleo, elementos que se repelem mutuamente.

Nesse cenário, pode-se afirmar que o problema surge desde o momento em que se estabelece a seguinte comparação: o adulto percebe e analisa a criança a partir de si. Em relação aos adultos, as crianças provavelmente terão menos experiência em determinados assuntos e contextos específicos, logo, a comparação não pode ser justa ou equitativa, pois ignora que “a infância é um acontecimento extracronológico, agita forças e intensidades, não formas dadas às formulações estáticas de essência e de ser, de estrutura ou de gênese, a infância não é qualidade ou propriedade de um corpo.” (KOHAN; FERNANDES, 2020, p. 7).

Devido à sua compreensão da importância desse estágio crucial e das diversas oportunidades de aprendizado nele presentes, Montessori (1966) expressou críticas contundentes em relação à maneira como a sociedade tratava as crianças. De fato, a autora (1966) constatou que a “criança não pode expandir-se como conviria a um ser em formação, isto porque o adulto a reprime. A criança é um ser isolado na sociedade.” (MONTESSORI, 1966, p. 27). Esse fenômeno é evidente no cenário hodierno, pois é perceptível que as pessoas grandes “não têm tempo” para se ocupar das crianças.

Além disso, apoiamo-nos na ideia já consolidada entre os historiadores da infância, em especial desde a obra clássica de Philippe Ariès (1978), "História social da infância e da família." Essa perspectiva postula que a infância é uma construção moderna e que não foi concebida pelos povos antigos da mesma maneira. Por exemplo,

Na sociedade medieval, [...] o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue

² Resolvi adotar esse termo, que é comumente usado para referir os adultos na clássica obra de Antoine de Saint-Exupéry (2009), devido ao testemunho que a personagem principal experienciou ao comprovar o surgimento do sentimento de infância.

essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. Essa sociedade de adultos hoje em dia muitas vezes nos parece pueril sem dúvida, por uma questão de idade mental, mas também por sua questão de idade física, pois ela era em parte composta de crianças e de jovens de pouca idade. A língua não atribuía à palavra *enfant* o sentido do restrito que lhe atribuímos hoje: em francês, dizia-se *enfant* como hoje se diz gari na linguagem corrente. Essa indeterminação da idade se estendia a toda a atividade social (...). Não existem representações coletivas onde as crianças pequenas e grandes não tenham seu lugar (...). (ARIÉS, 1978, p. 156).

Ariès nos permite observar que a particularidade da infância foi se construindo historicamente. Tal fato contribui para a problematização da visão moderna da infância como uma fase distinta e reconhecida, mostrando que, na sociedade medieval, essa concepção não existia, e as crianças eram incorporadas precocemente à sociedade adulta.

Mas, sobretudo, indagamos: como seria uma Filosofia como uma presença constante desde a infância? Caso nos víssemos lançados abruptamente em uma disciplina que, ao invés de simplesmente impor ditames, despejar conteúdos enfadonhos e fomentar o mero acúmulo de informações, se dedicasse a ensinar a arte do pensamento, a crítica perspicaz e a necessidade de revisitar tais conteúdos por meio do ato filosófico, inevitavelmente experimentaríamos um sentimento de estranheza. Isso se deve justamente em virtude da negligenciada disposição questionadora nos anos mais tenros de nossa existência. Por conseguinte, seria extremamente proveitoso que tal atividade cognitiva fosse oportunamente introduzida no universo das crianças, quando nossa mente está “mais fresca” e inclinada a elaborar aqueles porquês tão temidos pelas pessoas grandes.

No que se refere à proposição do presente capítulo, precisamos estabelecer a qual Filosofia estamos nos referindo, quer dizer, qual abordagem filosófica pretendemos exercer com essas pessoas de tão tenra idade. Como já dito, partiremos da visão de Filosofia enquanto filosofar, fazendo referência ao adágio atribuído a Kant, segundo o qual “não se ensina a filosofia, mas só é possível aprender a filosofar.” (KANT, 2009, p. 34). Com essa perspectiva, podemos inferir que a aprendizagem filosófica não pode ser passiva ou imitativa, mas é a “recuperação da autonomia intelectual dos sujeitos através da investigação filosófica.” (SANTOS, 2015, p. 45).

Se considerarmos o ensino de Filosofia enquanto atividade da razão, é necessário que o filosofar seja uma prática constante em sala de aula e, se tratando de uma prática, quanto antes iniciada, mais tempo há para aprimorá-la. Nesse sentido, o conhecimento adquirido

pelos professores ao longo de seu itinerário formativo “é direcionado para que o mesmo possa-o fazer acessível aos seus alunos. A ordem será de promover com esse intento o próprio ato de filosofar.” (SANTOS, 2015, p. 46). Portanto, cabe ao professor utilizar seus conhecimentos não como um repasse, mas como uma proposição do pensar filosófico.

2.2 ORIGENS DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Quando se trata de combinar Filosofia e infância, Matthew Lipman é o referencial teórico mais presente, uma vez que ele enfatiza a importância de cultivar o pensamento crítico e criativo em crianças e jovens, por meio da prática filosófica (DINIS, 2011). De fato, pode-se observar que, para Lipman (1990, p. 215),

A infância é uma dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana e que não é menos habilitada ao tratamento filosófico que as outras dimensões para as quais já existem filosofias. Talvez sua pretensão à singularidade filosófica pudesse ser o fato de que é o aspecto esquecido - se não reprimido - da experiência.

À medida que os indivíduos adultos vivenciaram a infância em algum momento de suas vidas, é importante reconhecer que as crianças nunca passaram pela fase adulta (LIPMAN, 1990). Portanto, as distintas perspectivas entre crianças e adultos não devem ser vistas como motivo para gerar hostilidade, repressão ou culpar uma geração pela outra. Pelo contrário, essas diferenças devem ser encaradas como uma oportunidade para compartilhar experiências e abraçar a diversidade humana, promovendo uma compreensão mútua e harmoniosa (LIPMAN, 1990). Essa reflexão nos leva a considerar a importância de um diálogo intergeracional saudável e enriquecedor, em que adultos e crianças possam aprender uns com os outros. Em verdade, ao recusarmos

[...] reconhecer a racionalidade da criança, não podemos nos engajar satisfatoriamente no diálogo filosófico com elas, porque não podemos aceitar suas expressões com razões. Se não podemos fazer filosofia com as crianças, privamos sua educação do verdadeiro componente que pode fazer tal educação mais significativa. E se negamos às crianças uma educação significativa, asseguramos que a ignorância, irresponsabilidade e mediocridade que prevalece atualmente entre os adultos continuarão a acontecer (LIPMAN, 1990, p. 223).

Preocupado com tal questão, o filósofo e educador norte-americano funda, no final da década de 60, o Programa de Filosofia para Crianças, que começa a ser difundido em 1974, ao

ser traduzido e adaptado em diversos países (DINIS, 2011). No Brasil, desde 1985, discute-se ‘animadamente’ os temas filosóficos com centenas de crianças e, atualmente, o Programa é aplicado em mais de 30 países dos cinco continentes (KOHAN; WUENSCH, 2011).

O embrião do Programa surge quando Lipman percebe certa dificuldade com o desenvolvimento do raciocínio de seus alunos da Universidade de Columbia, New York - EUA, instituição em que lecionava Introdução à Lógica (ELIAS, 2005). Com essa premissa, o filósofo percebeu que a resolução para essa e outras defasagens da universidade supracitada não estaria em Columbia (ELIAS, 2005). Tanto estudantes quanto professores passavam pela mesma matriz da escola primária e secundária. Nesse sentido, Gizele Elias (2005) apontou que tal constatação o levou a perceber que o contato com o raciocínio lógico filosófico deveria acontecer muito antes da universidade. Foi assim que Lipman fez um primeiro experimento ao escrever uma narrativa envolvendo o questionamento filosófico: *Harry Stottlemeier's Discovery*, traduzido para português por “A descoberta de Ari dos Telles”, uma obra que relembra a Lógica Aristotélica (ELIAS, 2005).

2.3 PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: UMA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Neste tópico, iremos abordar o Programa de Filosofia para Crianças como uma proposição que busca suprir as lacunas deixadas pelo ensino tradicional³ e estimular o raciocínio lógico e coerente dos estudantes. É imperativo relatar que, de acordo com Silveira e Goto (2008), a FpC constitui uma proposta pedagógica que se destina a ser posta em prática de forma complementar ao currículo escolar, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Tal recomendação apresenta, conforme os autores (2008), um objetivo de natureza pedagógica que será privilegiado neste trabalho. Essa diretriz está diretamente relacionada à percepção do autor quanto à necessidade premente de preencher as lacunas de pensamento que são deixadas nas crianças e nos jovens devido à abordagem tradicional adotada pelas escolas (SILVEIRA; GOTO, 2008).

³ No âmbito desta pesquisa, concebemos o ensino tradicional como aquele que se propõe à transmissão de conhecimentos, quer dizer, os conteúdos a serem instruídos por essa abordagem são condensados, sistematizados e assimilados ao patrimônio cultural da humanidade. Essa abordagem parte do pressuposto de que a inteligência é a capacidade do ser humano armazenar informações, desde as mais elementares até as mais complexas. Nesse contexto, o ensino tradicional assume um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo por meio da transmissão de conhecimentos conduzida na instituição educacional, resultando em uma postura passiva por parte do aprendiz (SAVIANI, 1991).

De acordo com o saber tradicional, “o objetivo da educação é tomar crianças ignorantes e torná-las cultas através da transmissão do conhecimento possuído pelos adultos.” (LIPMAN, 1990, p. 55). Lipman considera que o tradicional modelo de educação, pautado na transmissão de conhecimentos, na autoridade do professor e na concepção de aprendizagem como mera retenção de informações, é incapaz de promover e de estimular o raciocínio lógico e coerente dos estudantes (SILVEIRA; GOTO, 2008).

De fato, pode-se afirmar que o ensino tradicional é inapto para “formar indivíduos que se aproximem do ideal de racionalidade” (LIPMAN, 1990, p. 34), visto que

Quando falamos sobre pensamento filosófico, não estamos falando no sentido taxionômico que classificaria qualquer pensamento como pensamento. Estamos falando de raciocínio guiado pelo **ideal de racionalidade**, e isto, para o filósofo, não é meramente pensamento, mas pensamento melhor. Sob o ponto de vista educacional, esse detalhe significa que colocar a filosofia nas séries iniciais do 1º grau é um meio de causar um melhor pensamento - mais lógico, mais coerente, mais produtivo, mais bem-sucedido - do que os tipos de pensamento que predominam nesse nível ou tentam prevalecer. (LIPMAN, 1990, p. 59, grifo nosso).

No que se refere a propósitos educacionais, constata-se ser necessário desenvolver certas habilidades para que seja possível ler e compreender um texto em seu contexto, por exemplo. O desenvolvimento dessas habilidades, contudo, gera uma série de questionamentos acerca de quem deve ensinar quais habilidades, como mapeia Lipman (1990). Cotidianamente, percebe-se certo aborrecimento por parte dos professores ao descobrirem, a cada ano, que os estudantes não possuem as habilidades incontingentes para dar conta das problemáticas das disciplinas trabalhadas (LIPMAN, 1990). No cenário exposto, o educador apresenta a Filosofia como uma possível solução, pelo fato de desenvolver habilidades gerais, tais como a habilidade de raciocínio, interpretação, investigação e formação de conceitos. Segundo Lipman (1990) a Filosofia se apresenta como uma disciplina que busca tanto o seu próprio desenvolvimento quanto o de todas as outras e que se ocupa com os aspectos problemáticos de todas as disciplinas. Para o autor, “a concentração no aprimoramento de habilidades isoladas não fornece nenhum método que conduza à convergência e orquestração dessas habilidades.” (LIPMAN, 1990, p. 59-60). No modelo de educação vigente, percebe-se que

Pouco pode ser feito para motivar os estudantes a melhorarem suas habilidades cognitivas ou a envolverem-se na investigação, seja porque nada do que lhes foi apresentado prende sua atenção e curiosidade, seja porque os problemas apresentados não são descobertos por eles mesmos, mas são colocados pelo professor. Esses problemas não são desafiadores porque os estudantes sabem que há respostas e que estas já são conhecidas pelo professor (LIPMAN, 1990, p. 60).

Nesse sentido, antecipamos que o autor (1990) aponta que é por intermédio de temas filosóficos em uma linguagem ao alcance das crianças que se aprimoram as condições e os instrumentos do pensamento, as chamadas habilidades cognitivas. Segundo Lipman (1990), é possível sim introduzir a infância na investigação filosófica, até porque há algo em comum entre crianças e filósofos, a saber: a capacidade de maravilhar-se com o mundo.⁴ Para tanto, é primordialmente necessário que a Filosofia se coloque acessível aos infantes. De fato, pode-se afirmar que tal

[...] atração entre filosofia e crianças é de certa forma natural. As crianças desde a sua mais tenra idade, quando já possuem um certo domínio da linguagem, manifestam uma enorme curiosidade por saber, e não se cansam de interrogar infinitamente os pais ou conhecidos para colmatarem a sua desenfreada demanda pelo desconhecido (DINIS, 2011, p. 2).

Nesse contexto, torna-se oportuno dissertar que tal perspectiva evidencia a importância de introduzir a prática filosófica na infância, aproveitando a suposta disposição natural das crianças para questionar e para explorar o mundo ao seu redor, proporcionando-lhes um espaço e um tempo propício para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Em verdade, desde sua implementação, a abordagem pedagógica mencionada tem demonstrado uma notável eficácia no cultivo do pensamento crítico entre os jovens, o que implica a constatação de que a capacidade de raciocínio é tão indeclinável ou até mesmo mais essencial do que as disciplinas tradicionalmente denominadas como tais (SILVA, 1990). Conforme as ponderações de Lipman (1990), a interdependência entre a filosofia e a educação para o pensamento é inegável. O autor (1990) sustenta a proposição de que o ato de pensar e o engajamento em discussões filosóficas engendram o próprio processo cognitivo que almeja ser cultivado nos estudantes. É exatamente essa íntima vinculação entre o processo e o produto que confere à Filosofia um status tão significativo no contexto da educação primária e secundária (SILVA, 1990).

2.4 FOMENTANDO HABILIDADES COGNITIVAS E PENSAMENTO MULTIDIMENSIONAL: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

⁴ Essa citação está presente em inúmeras referências feitas ao filósofo e é encontrada em vários sites da internet, lhe conferindo o status de “jargão lipmaniano”.

Diante de tais pressupostos, o objetivo educacional de Lipman com a Filosofia para Crianças é o de “desenvolver o pensamento e o raciocínio de alunos de primeiro e segundo graus, através de discussões filosóficas nas salas de aula.” (SILVA, 1990, p. 9). Os tópicos abordados pelo programa são explorados por meio da ação de tornar melhor as habilidades cognitivas, as quais, segundo Oliveira (2004), são categorizadas em quatro conjuntos principais, denominados mega-habilidades, que demandam a maestria de habilidades mais fundamentais. Essas mega-habilidades são:

Habilidades de raciocínio: permitem trabalhar com a coerência interna de nossos discursos (inferir, detectar premissas, formular questões, exemplificar, identificar similaridades e diferenças, construir e criticar analogias, comparar, contrastar etc.). b. Habilidades de investigação: sugerem a ideia de busca do processo de construção das respostas (medir, observar, verificar, descrever, estimar, prever etc.). c. Habilidades de formação de conceitos: através delas, os conceitos adquirem sentido, tornam-se instrumentos de compreensão e possibilitam a construção do conhecimento (fazer distinções, fazer conexões, agrupar, classificar, definir, identificar significados, explicar etc.). d. Habilidades de tradução: possibilitam a compreensão de discursos falados ou escritos, de tal modo que o seu significado seja preservado (prestar atenção, interpretar criticamente, perceber implicações e suposições, parafrasear, inferir etc.) (OLIVEIRA, 2004, p. 47).

Conforme evidenciado, o programa aborda um vasto conjunto de habilidades, as quais abrangem uma gama de domínios, *exempli gratia*, pesquisa (incluindo observação, descrição, narração, entre outros), tradução (envolvendo compreensão, escrita, leitura, entre outros), formação de conceitos (englobando definições, classificações, entre outros) e atitudes críticas (como a capacidade de imaginar, supor, enumerar razões, realizar julgamentos criteriosos, entre outros) - todos centrados no objetivo de fomentar um pensamento crítico e criativo (OLIVEIRA, 2004).

Além disso, é impreterível assinalar que um dos elementos centrais do pensamento de Lipman reside precisamente na sua preocupação com o pensamento multidimensional, o qual é caracterizado por ser cuidadoso, criativo e crítico simultaneamente (OLIVEIRA, 2004). De fato, Kohan (2004) infere que o educador postula que o pensamento crítico corresponde à função assertiva do julgamento, enquanto o pensamento criativo corresponde à função expressiva do julgamento, e o pensamento cuidadoso corresponde à função ativa do julgamento. Nesse cenário, assim como as funções do julgamento estão presentes em todo ato de julgar em diferentes proporções, de forma similar, em todo pensamento de ordem superior, existe uma composição diversificada de criticidade, criatividade e cuidado (KOHAN, 2000).

Tanto as funções do julgamento quanto os modos de pensar são meras formas distintas que possuem uma presença relativa em cada caso específico, visto que cada pensamento e

cada julgamento representam um microcosmo que expressa uma pluralidade de formas complementares (KOHAN, 2000). Tal fato revela, por exemplo, que o

[...] pensamento multidimensional não é um pensamento de certezas, ordem ou desproblematização. Ao contrário, é carregado de ambiguidades, incertezas, desordens, problemas que possam garantir que as pessoas se convertam em investigadores de si mesmos e da sociedade – reconhecendo que o conhecimento é sempre incompleto e inacabado. Nem sempre é simples trilhar este caminho, porque o paradigma científico do mundo ocidental busca a clareza, a ordem e tenta dissipar a obscuridade para encontrar leis que expliquem de forma lógica – e muitas vezes mecânica – a realidade (OLIVEIRA, 2004, p. 47).

Com isso, nota-se que tal ofício demonstra certa complexidade. Apesar disso, é preciso reiterar que esse exercício deve ser insistido. Ao respeitar a singularidade de cada um, o filosofar é privilegiado, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais diversificado mediante a sempre construção de várias vias de pensamento.

2.5 COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO

A FpC é aplicada nos educandários por intermédio de uma metodologia baseada em comunidades de investigação, uma vez que se trata de um

[...] lugar adequado para que as crianças desenvolvam o pensamento multidimensional, que se baseia na discussão e no diálogo. **O que é uma comunidade de investigação?** Em seus escritos, Lipman [...] indica que este conceito refere-se à metodologia da proposta de Filosofia para Crianças: é um conjunto de procedimentos e atitudes que garantem uma discussão coletiva sobre temas filosóficos e que desenvolvem as habilidades cognitivas rumo ao pensar cuidadoso, crítico e criativo – o pensar bem; nesta comunidade, as relações entre alunos e professores são horizontais, caracterizam-se pelo respeito e pela ética na investigação e no questionamento. Deste modo, a proposta objetiva construir “comunidades de investigação” para, através delas, trabalhar as habilidades cognitivas com os alunos, aprimorando tanto o raciocínio formal quanto o raciocínio criativo, em uma atividade conjunta e interdisciplinar e que prima pelo respeito à ética, tanto nas relações afetivas, como na relação com o conhecimento (OLIVEIRA, 2004, p. 49. Grifo nosso).

Nesse cenário, pode-se afirmar que é possível sair do modelo tradicional de ensino, transformando a sala de aula em uma comunidade de investigação, na qual os alunos compartilham suas opiniões de forma respeitosa, desenvolvem questões com base nas ideias da alteridade, desafiam-se mutuamente a fornecer razões para opiniões anteriormente não apoiadas, e auxiliam uns aos outros ao fazer inferências a partir do que foi afirmado e ao identificar as suposições de cada um (LIPMAN, 1995). Para tanto, uma comunidade de investigação procura acompanhar o processo ao invés de ser limitada pelas fronteiras

estabelecidas pelas disciplinas existentes (ELIAS, 2005). Nesse contexto, configura-se como um diálogo que busca estar em harmonia com a lógica, avançando indiretamente como um barco navegando contra o vento, mas, nesse processo, seu progresso se assemelha ao próprio pensamento (LIPMAN, 1995).

Ao tencionar uma abordagem educacional que se diferencia do modelo tradicional de ensino, o autor (1990) sugere, como já mencionado anteriormente, a inclusão do ensino da Filosofia desde as séries iniciais, tendo em vista que a disciplina de Filosofia engloba uma vasta literatura clássica que pode ser adaptada em uma linguagem acessível e organizada de acordo com os diferentes níveis escolares. Seus conceitos possuem um interesse intrínseco para as crianças, proporcionando-lhes uma melhor compreensão e aplicação dos construtos em outras áreas, como as Ciências (LIPMAN, 1990). Além disso, a Filosofia oferece às crianças um modelo de vida fundamentado em princípios racionais, incentivando sua participação e colaboração como membros de uma comunidade (LIPMAN, 1990).

Entendendo, nesse cenário, a *práxis* filosófica enquanto personificação da racionalidade, pode-se inferir que

[...] todas as fases da infância deveriam ter acesso a essa experiência, tanto por seu prazer imediato, quanto pela preparação que fornece para as experiências pessoais e sociais no futuro. Se tanto a filosofia como a educação estão dividindo a racionalidade como uma meta comum, não pareceria de todo ultrajante argumentar que, fundamentalmente, toda a verdadeira filosofia é educacional e toda verdadeira educação é filosófica (LIPMAN, 1990, p. 62).

É nesse sentido que as crianças encontram um espaço para sua participação no desenvolvimento prático da racionalidade necessária ao andamento do seu processo educacional. É praticando a filosofia que o raciocínio encontrará seu aprimoramento, e é por meio desse aprimorado raciocínio que seu filosofar será cada vez mais consistente.

2.6 CONDUÇÃO EFICIENTE

Além das comunidades de investigação e do desenvolvimento de habilidades, a FpC preza pela condução eficiente, quer dizer, os facilitadores devem ter habilidades para orientar as discussões, estimular o pensamento crítico e garantir a participação de todos os membros do grupo, criando um ambiente seguro e respeitoso para que as crianças se sintam à vontade para expressar suas ideias (SOUZA, 2021).

De forma ampla, de acordo com Lipman (1990), os docentes devem ser instruídos utilizando exatamente os mesmos métodos que pretendem empregar em suas salas de aula. Nesse aspecto, se a discussão é considerada desejável e as aulas expositivas são consideradas desfavoráveis, então nas instituições de formação de professores deve haver uma ênfase máxima em discussões e uma mínima exposição (LIPMAN, 1990). Por isso, se os professores das crianças devem encorajar seus alunos a pensar de forma autônoma, então os educadores que estão se formando devem ser incentivados a pensar por conta própria (LIPMAN, 1990).
Todavia,

[...] assim como os professores não podem ser eficientes se antipatizarem ou se forem indiferentes às crianças, também não podem ser indiferentes à disciplina que ensinam. Tem de amá-la, pois somente assim amarão redescobri-la a cada vez que a ensinarem, E agora com esse prazer em redescobrir é que surgirá aquele entusiasmo contagiante que faz vibrar as crianças e que as motiva como poucas outras coisas podem fazer, pois elas reconhecem aí o convite para participar de uma experiência de entendimento ou de um encontro com o significado. As crianças só acharão a educação uma aventura irresistível se os professores também a acharem (LIPMAN, 1990, p. 45).

Nesse contexto, se almejamos que os professores habilitem o diálogo, é imperativo que lhes concedamos a oportunidade de também participarem de diálogos filosóficos e de modelar a coordenação de discussões de forma filosófica (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006). Caso esperemos que os professores sejam capazes de cultivar o comportamento questionador em seus alunos, é essencial que sejam formados por professores que exemplifiquem tal comportamento nas instituições de ensino (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006). Se buscamos que os professores ensinem as crianças a raciocinar, é imprescindível proporcionar-lhes prática no raciocínio que eles mesmos esperam de seus alunos (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006).

Outrossim, um aspecto essencial para a abordagem pedagógica é a formação de cidadãos críticos, uma vez que o programa não se limita apenas ao repasse de conteúdos filosóficos, mas também visa formar sujeitos analíticos (LIMA, 2018). Ao participar das comunidades de investigação, as crianças aprendem a pensar de forma independente, a respeitar as opiniões dos outros e a considerar diferentes pontos de vista (LIMA, 2018). Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e para a formação de cidadãos ativos e engajados (LIMA, 2018).

2.7 O CURRÍCULO DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: UMA VISÃO GERAL

O presente tópico aduz uma descrição detalhada do currículo de FpC desenvolvido pelo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)*⁵. Esse currículo, que tem sido implementado em várias salas de aula ao redor do mundo, abrange desde a pré-escola até o ensino médio, fornecendo uma abordagem estruturada e abrangente para introduzir a Filosofia nas diferentes etapas educacionais (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006). Nesse cenário, pode-se afirmar que a pré-escola e as primeiras séries concentram-se no desenvolvimento da linguagem e das formas de raciocínio implícitas nas conversas cotidianas das crianças (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006). De acordo com os autores (2006), os currículos incluem histórias como "Elfie"⁶ para a pré-escola e "Issao e Guga" para as primeiras séries, acompanhadas de manuais de atividades para os professores.

Torna-se oportuno relatar que as atividades visam intensificar a consciência perceptiva, compartilhar perspectivas por meio do diálogo, fazer classificações, distinções e raciocinar sobre os sentimentos (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006). Para as séries seguintes, como a terceira e quarta séries, é introduzida a novela filosófica "Pimpa", juntamente com um manual de atividades para o professor, sendo enfatizado, nessa etapa do currículo, o desenvolvimento de estruturas semânticas e sintáticas, como ambiguidade, conceitos de estabelecimento de relações e noções filosóficas abstratas, tais como causalidade, tempo, espaço, número, pessoa, classe e grupo (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006).

No que se refere ao quinto e ao sexto ano, os alunos são introduzidos à novela "A descoberta de Ari dos Telles" e ao manual do professor "Investigação Filosófica" (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006). O ponto desenvolvido nessa etapa é a aquisição da lógica formal e informal, visto que a novela oferece um modelo de diálogo entre as crianças e entre elas e os adultos (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006). A história explora os fundamentos do raciocínio lógico mediante a experiência de um grupo de crianças em sala de aula. Além disso, a narrativa enfatiza a educação não-autoritária, incentivando o questionamento, o raciocínio e o aprendizado mútuo entre as crianças (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006). O manual "Investigação Filosófica" acompanha a novela e oferece planos de discussão e

⁵ É válido ressaltar que o programa do IAPC surgiu em 1969 e tem sido expandido constantemente a partir de 1974 (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006).

⁶ No Brasil, ao invés do "Elfie" foi adotado o "Rebeca", de autoria de Ronald Reed, colaborador de Lipman. Esse romance é utilizado na Educação Infantil (ELIAS, 2005).

atividades que promovem a formação de uma comunidade de investigação na sala de aula (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006).

Nas séries do sétimo ao oitavo ano, o currículo destaca a especialização em áreas filosóficas como ética, linguagem e estudos sociais e inclui uma novela e um manual para o professor, trabalhando a continuação da história de Ari dos Telles na novela "Luísa" para aprofundar temas como justiça, mentira, verdade, direitos das crianças, discriminação de gênero e direitos dos animais (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006). Outra narrativa, "Satie", aborda temas relacionados ao ato de escrever, como bloqueios criativos e a relação entre pensar e escrever e, por fim, os manuais auxiliam na implementação dos conceitos filosóficos nas aulas e fornecem uma variedade de exercícios e atividades (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006).

Para o ensino médio, propõe-se uma série de abordagens que representam uma especialização filosófica mais avançada nas áreas de Ética, Epistemologia, Metafísica, Estética e Lógica, uma vez que cada uma dessas áreas contribui para reforçar e dar continuidade às habilidades de pensamento e às técnicas desenvolvidas nos níveis anteriores da FpC (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006). O currículo busca oferecer uma formação sólida e progressiva, capacitando os estudantes a desenvolver habilidades filosóficas ao longo de sua trajetória educacional (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2006).

Em suma, o currículo de FpC abrange uma ampla faixa etária, proporcionando uma abordagem gradual e estruturada para a introdução da Filosofia nas salas de aula. Conforme mencionado, os materiais curriculares, como histórias e manuais, visam desenvolver habilidades cognitivas, promover o diálogo, estimular o questionamento e cultivar um ambiente de investigação cooperativa. De fato, a estruturação de FpC busca formar estudantes com pensamento crítico, capacidade de raciocínio lógico e habilidades éticas e sociais. Ao longo das diferentes etapas educacionais, são explorados temas filosóficos relevantes, como justiça, verdade, moralidade e a inter-relação entre linguagem e pensamento.

Uma característica fundamental desse currículo, tema central do presente trabalho, é o uso de narrativas filosóficas, que fornecem exemplos concretos e estimulam a reflexão dos educandos sobre questões complexas. Essas histórias apresentam personagens com os quais as crianças poderiam se identificar, envolvendo-os em situações desafiadoras que os levam a refletir sobre diferentes perspectivas e a desenvolver habilidades argumentativas.

Ademais, os manuais de atividades e os exercícios fornecem orientações para os

professores implementarem as discussões filosóficas em sala de aula. Eles incluem sugestões de atividades práticas que estimulam os estudantes a formular questões, argumentar, analisar conceitos e desenvolver habilidades de pesquisa. Essa abordagem pedagógica baseada na comunidade de investigação objetiva criar um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual há encorajamento ao envolvimento ativo na construção do conhecimento.

Os professores desempenham um papel de facilitadores, guiando as discussões e estimulando o pensamento crítico dos estudantes, ao mesmo tempo em que respeitam suas ideias e perspectivas individuais. É importante ressaltar que o currículo de Filosofia para Crianças não se limita a transmitir informações ou conceitos filosóficos prontos. Ele busca, na verdade, promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como análise, síntese, avaliação e argumentação, que são essenciais para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Diante do exposto, é possível concluir que a FpC é uma abordagem pedagógica que fornece meios para o desenvolvimento cognitivo e moral das crianças. Por meio de atividades filosóficas que envolvem diálogos, questionamentos e reflexões sobre temas relevantes, essa prática pode estimular o pensamento crítico e reflexivo desde a infância, contribuindo para uma formação mais crítica, responsável e autônoma.

2 A NARRATIVA

“A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato — no campo, no mar e na cidade —, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Narrar, do latim *narrare*, expressa a ação de contar, expor, dar a saber o que, de alguma forma, se sabe, ou se busca saber. Como parte da família dos verbos, carrega a incontestante função de agir; é ativa. Quando substantivada, a palavra não passa; não quer passar; não se passiva. Não esquece do verbo que foi; ainda é ação. E para manter vivo o ato, é tão ativa ao narrar que dá seu próprio nome, é narrativa, faz narrativa. Mas a palavra tem vida? Pode dar-se definição? Ora, esse é o próprio humano, que se veste de palavra para organizar-se enquanto ideia, expor-se enquanto conceito e significar-se para compreender a si, o outro, o mundo.

A vida humana, em sua totalidade, é uma contínua ação de busca por uma narrativa. Isso ocorre não apenas porque estamos constantemente tentando lidar com o caos e a confusão da experiência, mas também porque cada vida humana é implicitamente uma história (KEARNEY, 2012). Nossa própria limitação temporal, que nos vê nascer no início e, inevitavelmente, nos leva à morte no fim, impulsiona nossas vidas a constantemente atribuírem significado a si mesmas (KEARNEY, 2012).

A partir do seu advento, o programa FpC, concebido por Matthew Lipman, tem mantido uma ligação intrínseca com a Literatura, em especial a narrativa ou novela filosófica. O presente capítulo intenta analisar essa conexão e as concepções que motivam o autor a concentrar sua abordagem em uma sequência de romances que fomentariam o florescimento de um pensamento de "ordem superior" nas crianças. Nesse contexto, elaborar-se-á um tópico sobre essas três dimensões em um aspecto geral, quer dizer, Literatura, Filosofia e Infância. Após isso, tentar-se-á dissertar sobre a relação entre o programa e a narrativa, apresentando a noção de novela filosófica, tendo como recorte temático o programa desenvolvido por Lipman.

A priori, torna-se oportuno relatar que, desde os primórdios da história da humanidade, o uso de narrativas tem desempenhado um papel mediador na percepção intelectual e no desenvolvimento da inteligência reflexiva (HAHN; FÁVERO, 2018). De fato,

a prática da narração desempenha, no contexto hodierno, um papel de suma importância, especialmente no universo da educação infantil e juvenil, uma vez que, mediante seu encantamento, fomenta a curiosidade e estimula a imaginação (HAHN; FÁVERO, 2018). Nesse sentido, urge afirmar que a noção de "narrativa" está emergindo de maneira proeminente no âmbito acadêmico. Desde filósofos até cientistas sociais e estudiosos da Literatura, sustenta-se a tese de que todos os acontecimentos obtêm significado somente quando inseridos em um enredo mais amplo: seja a narrativa de uma vida individual, de um movimento político, de uma nação ou da vivência humana como um todo (TURGEON, 2015). É exatamente essa característica que leva diversos autores, por exemplo, Gadamer, Ricoeur e Lipman, a defenderem a narrativa como um recurso valioso e fecundo a ser empregado no ambiente educacional, notadamente na sala de aula (HAHN; FÁVERO, 2018).

Com efeito, é incontestável a observação da preeminente relevância das narrativas ao longo da extensa trajetória da humanidade, sublinhando de maneira inequívoca sua função primordial na construção da percepção intelectual e na formação da capacidade reflexiva. Este contexto literário assume um papel de considerável magnitude, sobretudo no domínio da educação dirigida a crianças, ao nutrir a curiosidade, despertar o interesse e fomentar a capacidade imaginativa. Além disso, torna-se patente que a concepção de "narrativa" está atualmente ascendendo em proeminência dentro do universo acadêmico, sendo sustentada por pensadores de diferentes campos, os quais advogam pela perspectiva de que todos os eventos ganham significado pleno quando contextualizados em uma narrativa mais abrangente e interligada. Por conseguinte, a narrativa emerge como um instrumento inestimável a ser incorporado de forma sistemática ao contexto da sala de aula. Nesse sentido, enfatiza-se de maneira categórica o papel inegociável das narrativas no aprofundamento da compreensão do mundo e no aprimoramento do processo educativo, facilitando a promoção do pensamento crítico e da apreensão mais profunda da realidade circundante.

2.1 A FILOSOFIA, A LITERATURA E A INFÂNCIA

Na autobiografia de Lipman, pode-se testemunhar um relato que expõe o princípio do seu desejo em escrever um romance filosófico mediante uma memória de uma arte infantil, visto que

A pintura me mostrou uma profundidade que eu não pensava que as crianças fossem capaz, e tive pouca dificuldade em entender na sua criatividade, processos como forma de pensar. Comecei a me perguntar: se as crianças podem inventar obras tão

poderosas nesse meio, o que elas são capazes de fazer com outras expressões?[...] Não poderia haver certos tópicos sobre os quais o pensamento das crianças aproximou-se ou talvez até excedeu o pensamento dos adultos?[...] A exposição de arte infantil em Summerhill despertou em mim um vivo ceticismo sobre a redução de tudo(...) E aumentou o respeito que crescia em mim pelo curioso poder do pensamento das crianças (LIPMAN, 2008, p. 105, tradução nossa).

Esse relato pode ser relacionado a outra memória do filósofo, quando aduz que o seu

[...] próprio filho, Will, conseguiu enfatizar esse ponto [ou seja, o curioso poder de pensamento das crianças]. Um dia, quando saiu do banho, por volta dos dois anos, entreguei seu pijama a Will e ele, percebendo que estava de dentro para fora, imediatamente exclamou: "Ah, japamas!"... Em certa ocasião estávamos discutindo [com Rudolph Arnheim] as simetrias que às vezes emergiam entre o pensamento e o comportamento... e é aí que eu compartilhei a história de Will invertendo a palavra 'pijamas' para 'japamas' paralelamente à exibição visual do pijama do avesso que ele viu diante dele (LIPMAN, 2008, p. 106, tradução nossa).

A partir dessas passagens, pode-se afirmar que se trata de uma espécie de 'cena primária' da articulação entre narrativa, filosofia e infância. De fato, ao investigar isso, observa-se um acesso importante à origem, ao significado e à importação da obra de Lipman acerca dos romances filosóficos (OLIVEIRO, 2015).

A Filosofia perde muito quando esquece a capacidade de expressão literária. Os grandes filósofos muitas vezes foram mestres do estilo, uma vez que seus escritos contêm frequentemente um grande poder de evocação, e muitos dos seus textos mais "áridos" estão repletos de metáforas e de alegorias poderosas (PINEDA, 2005). A obra de Immanuel Kant, precisamente na *Crítica da Razão Pura*, traz metáforas sublimes, cujo poder evocativo se manifesta com vigor. No intuito de transmitir reflexões de profunda magnitude e devido a uma inerente exigência intrínseca às próprias ideias, Platão presenteou-nos com alegorias notáveis, que se contam entre os exemplos mais eminentes de expressão mitológica (PINEDA, 2005). A escrita meticulosamente construída por Aristóteles não prescinde da inclusão de exemplos de caráter maravilhoso, os quais permeiam sua obra de maneira abrangente, instigando efeitos literários que oscilam entre o abismo da profundidade e até mesmo a tessitura do cômico. Ademais, o que dizer da imensa força poética dos fragmentos de Heráclito, dos poemas filosóficos de Parmênides ou mesmo nas obras de Nietzsche? Dessarte, pode-se dizer que substancial parte dos textos filosóficos têm um traço poético (PINEDA, 2005).

Matthew Lipman reconhece que, em muitas escolas, há um processo de ensino que, na realidade, limita a capacidade das crianças de pensarem, confinando-as a um conjunto de conceitos e informações pré definidas das quais é difícil escapar. Nesse cenário, a criança, de certa

forma, fica presa a esses parâmetros e tem dificuldade em desenvolver suas habilidades intelectuais, estando, assim, predisposta ao insucesso institucional (ELIAS, 2005). Por isso, ao elaborar uma abordagem educacional fundamentada nos preceitos filosóficos, Lipman enxerga a Filosofia como um processo de ensino que capacita a criança a desenvolver seu próprio pensamento. Por meio dessa abordagem, as crianças exploram e buscam por conta própria o significado das coisas e do mundo ao seu redor (ELIAS, 2005). Esse processo não só fortalece sua capacidade de raciocínio, mas também tem um impacto positivo na compreensão significativa de conteúdos de outras disciplinas, tendo em vista que

Não é justo que não se permita às crianças saber que existem muitas maneiras de pensar [...]. Todas as crianças têm o direito de conhecer as opções antes de escolher que significados darão [...] Nesse sentido, a Filosofia pode ser compreendida como um processo de libertação (SHARP, 1998, p. 19).

É preciso dizer que a indagação filosófica não se circunscreve a uma faixa etária específica, e desde os primeiros estágios da vida, movidos pelo assombro diante do mundo, as crianças inquietam-se com questionamentos acerca da existência, da morte e das dinâmicas humanas (CHIROUTER, 2015). A esfera da infância, portanto, assume um potencial como alicerce capaz de reconciliar dois domínios cuja história tem sido marcada, desde tempos remotos, por notas de competição e mútua suspeita (CHIROUTER, 2015).

A FpC se coloca como uma chance de olhar para a educação buscando novos horizontes. Respalado em Lipman, pode-se observar que

Pensar na inserção da Filosofia na escola fundamental é estar disposto a olhar para as crianças, vendo nelas não adultos em miniaturas, mas crianças que são capazes de quando valorizadas, refletir com vistas a ter ideias próprias, o que é melhor, com grau de compreensão suficiente (MALACARNE, 2005, p. 63).

Tal perspectiva demonstra a importância de perceber na criança um ser que é e tem ser à medida em que vive a infância, a forma de vida que a criança experimenta. Tal perspectiva opõe-se à ideia da infância como uma “fase” menor da vida, concepção que desconsidera os pormenores que cercam o mundo infantil e percebe a criança como um vir-a-ser, incompleto de existência, que só terá ser quando atingir a idade adulta. As particularidades e necessidades que o mundo infantil expressa, frequentemente comunicam mensagens que são, não raramente, incompreensíveis para o mundo adulto, que não reconhece a autenticidade do ser na infância (SANTOS; GALIAZZI, 2016). Dessa maneira, pode-se afirmar que ao valorizar a criança, proporciona-se a ela a oportunidade de praticar o diálogo, ouvir o outro e, em resumo, filosofar.

É importante destacar que, ao introduzir a Filosofia para crianças, observamos prontamente que elas exibem uma notável propensão à curiosidade, ao questionamento, à investigação, ao diálogo e à reflexão. Assim como aprendem a falar e a andar, elas também têm a capacidade de se envolver em pensamentos filosóficos quando questionam aspectos do mundo ao seu redor. Portanto, pode-se afirmar que a Filosofia está intrinsecamente ligada a todos os aspectos da vida da criança e leva-a a uma jornada pelo seu mundo imaginário (SOUZA, 2013). O ensino da Filosofia envolve a observação e o acompanhamento atentos do que as crianças estão pensando, auxiliando-as a expressar e tornar esses pensamentos mais concretos. Em seguida, é importante atentar-se ao desenvolvimento das habilidades necessárias para que elas possam refletir sobre esses pensamentos (SOUZA, 2013).

Nesse contexto, é lícito assinalar que a infância poderia desempenhar o papel de elo propiciador, reavivando a aliança primordial que subjaz às disciplinas da Literatura e da Filosofia (CHIROUTER, 2015). Para além das modalidades distintas pelas quais expressam a linguagem, essas disciplinas configuram-se como discursos voltados à atribuição de significado e inteligibilidade à experiência humana (CHIROUTER, 2015). A Literatura e a Filosofia poderiam, assim, encontrar uma complementaridade renovada por meio da cocriação de abordagens pedagógicas direcionadas ao público infantil (CHIROUTER, 2015). No entanto, é pressuroso trazer que

Ao andar por trilhas menos claras, não fixadas previamente, ao não ter um pacote pré-determinado que indique o que está e o que não está permitido, o modelo do que seria ou não filosófico, os problemas que devem ser abordados com as crianças de uma determinada idade e a ordem em que os mesmos devem ir fazendo seu aparecimento, coloca-se em questão várias coisas. **A relação entre a literatura e a filosofia é uma delas.** O que seria, então, um texto apropriado para fazer parte de uma experiência filosófica? **Por que trazer um texto literário para o que pretende ser uma experiência de pensamento?** Há textos filosóficos? O que tornaria filosófico um texto? Que vínculos é possível estabelecer entre a literatura e a prática da filosofia neste contexto? Seria o texto selecionado portador, de alguma maneira, de uma mensagem para ser pensada, de uma força em particular, de um exemplo de uma problemática mais geral? Com que critérios selecionar um texto? Ao se utilizar textos literários não se os estará forçando, quase os pedagogizando? (OLARIETA, 2008, p. 34, grifo nosso).

Diante de tantos questionamentos, aparenta que a fase da infância opera em estreita consonância com as modalidades do pensamento mágico, constituindo-se como um período áureo dessa singular capacidade inerente à humanidade de imergir por completo, tanto corporal quanto mentalmente, no universo ficcional (CHIROUTER, 2015). A cada leitura profunda, é a criança interna em nós que se desperta.

Desse modo, a infância, a Literatura e a Filosofia amalgamam-se em uma mesma aspiração: a busca por apreensão, compreensão e conhecimento (CHIROUTER, 2015). Tal imersão no domínio da ficção não se restringe meramente ao anseio de evadir-se da realidade, antes pelo contrário. À semelhança dos adultos, a criança também busca, nas narrativas, respostas para indagações basilares, lançando-se com fervor e abandono na esperança de encontrar significado. A leitura transforma-se, assim, em uma exploração de si mesma e do outro (CHIROUTER, 2015).

A Filosofia e a Literatura engendram reflexões dinâmicas acerca dos desafios subjacentes à condição humana e dos valores inerentes à cultura, encarregando-se de exteriorizar e questionar as representações que construímos tanto de nós mesmos quanto do mundo circundante (CHIROUTER, 2015). No âmbito infantil as narrativas desempenham um papel mediador imprescindível, ao conferirem forma às indagações de natureza ética e existencial (CHIROUTER, 2015).

As narrativas facultam um ingresso autêntico ao domínio dos pensamentos filosóficos (CHIROUTER, 2015). Cabe destacar que toda produção literária genuína também incorpora uma dimensão de reflexão sobre o universo e a existência (CHIROUTER, 2015). Nesse sentido, pode-se afirmar que, desde o nível mais fundamental de ensino, a exploração dessa dimensão intrínseca às obras literárias pode inaugurar um processo de iniciação ao pensamento filosófico. De fato,

A literatura diz algo sobre o que nós e o mundo somos. Ela fala do ser. Em que sentido? No sentido que o apresenta a nós [...]. A imagem literária libera a linguagem do incômodo trabalho de ter de representar e se entrega à apresentação. Rompe os diques da sintaxe e do dicionário. A linguagem colocada a significar tem de se ajustar à lógica do isto ou aquilo. Uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo. Deste modo, as palavras são alinhadas pelo sentido que lhes dá unidade e as dirige em uma única direção. Mas a imagem poética conserva uma pluralidade de sentidos que não são exclusivos de seu universo (o universo poético). Ela diz algo sobre o mundo e sobre nós e nesse dizer revela a verdade do que somos: esse momento no qual (as coisas e nós) emergimos, no qual nos recortamos da multiplicidade, no qual traçamos nossos contornos e nossos sentidos, que são tais porque remetem para aquela pluralidade. As definições, os silogismos, as fórmulas científicas, etc., não podem ir além de uma representação ou de uma descrição do real (OLARIETA, 2008, p. 35).

A demanda por narrativas surge da aspiração a conferir forma e significado aos enigmas do cosmos, às suas "estranhezas inquietantes". A Literatura partilha, portanto, o mesmo propósito filosófico de expressar, configurar, compreender e elucidar (CHIROUTER, 2015). A tarefa básica que encaramos na vida é a construção de sentido. Desejamos que nossas ações, palavras, emoções e pensamentos tenham significado. A pergunta fundamental

é a seguinte: como proporcionar às crianças as ferramentas necessárias para a construção de significado? A experiência da criança e do jovem (e também do adulto) frequentemente se apresenta como confusa, contraditória, carente de coerência e, portanto, sem sentido (PINEDA, 2005). A Filosofia é uma das ferramentas primordiais à nossa disposição para a edificação de sentido. Desde a sua educação primordial, é imperativo que a criança tenha uma oportunidade e um espaço para confrontar as questões que surgem a partir de sua vivência em relação ao mundo, aos outros e a si mesma; e, sobretudo, para que ela possa encontrar na filosofia um lugar e um método para explorar de maneira profunda e buscar a resolução dessas questões (PINEDA, 2005).

Nesse contexto, é oportuno destacar que tanto a Filosofia como a criação literária são caminhos de construção de significado. Ambas as esferas buscam proporcionar à criança uma panóplia de ferramentas mediante as quais ela possa construir inúmeras oportunidades para reflexão e para criação. Nesse cenário, há uma abertura possível de estabelecer uma confluência entre a Filosofia e a narrativa. De fato, aquele que se dedica ao pensamento mágico inevitavelmente cultiva um terreno mais propício ao florescimento de ideias filosóficas. Essa simbiose não apenas fomenta a expansão de sua capacidade imaginativa, mas também catalisa as faculdades de raciocínio coerente. O acúmulo de concepções filosóficas aliado à capacidade de reflexão resulta, assim, em um enriquecimento de sua imaginação criativa. Essa sinergia, indubitavelmente, incide no fomento do pensamento de ordem superior, um desiderato intrínseco aos objetivos da FpC (PINEDA, 2005).

Das considerações anteriormente expostas, torna-se evidente que, à medida que a narrativa desvela seus desdobramentos, deflagram-se um conjunto intrincado de questões pertinentes que orbitam em torno dos domínios do destino, livre-arbítrio e determinismo, bem como das esferas da possibilidade e necessidade (CAM, 2015). Cada uma dessas problemáticas encontra-se sutilmente imbricada no tecido textual, funcionando como um catalisador que impulsiona o início de uma discussão (CAM, 2015).

É pertinente destacar que, em consonância com o propósito de incitar os alunos a prosseguirem com o diálogo, o desfecho narrativo não precipita uma resolução definitiva. Em vez disso, a narrativa serve como um arcabouço, sendo o suporte para a exploração estendida disponibilizado por meio de recursos adicionais, tais como roteiros de discussão, atividades, exercícios e anotações direcionadas aos docentes (CAM, 2015). Ademais, cumpre destacar que a adaptação de literatura para crianças possibilita uma transição mais fluída da esfera imaginativa para a compreensão consciente de intenções e implicações, tornando-a

particularmente robusta para abordagens educacionais que envolvam complexidades éticas e políticas (HAHN; FÁVERO, 2018).

O objetivo central da FpC reside precisamente na consecução deste propósito: proporcionar às crianças, desde os estágios inaugurais de sua inserção no sistema educacional, a oportunidade de abordar o corpus de conhecimento de maneira reflexiva, em contraponto à mera assimilação acrítica dos conteúdos lecionados. Nessa jornada de erigir significado, a narrativa surge como um dispositivo valioso e pode eficazmente amparar a disciplina filosófica, visto que representa igualmente uma modalidade de construção de sentido destinada à experiência vivencial (PINEDA, 2005).

Em resumo, a FpC é um programa educacional que tem como objetivo desenvolver, desde a infância e dentro da sala de aula, as capacidades de pensamento, conhecidas como habilidades cognitivas, por meio de um diálogo investigativo. Isso visa atingir o que Lipman chama de "pensar bem". No entanto, esse programa não se limita a pensar de maneira eficiente apenas sobre conhecimento científico, mas também envolve a construção e avaliação de significados culturais, em vez de simplesmente aceitá-los passivamente (SOUZA, 2013).

Portanto, a relação entre Filosofia, Literatura e Infância se manifesta como um ponto crucial que não apenas suscita questões profundas sobre a natureza humana e o sentido da existência, mas também revela como desde a infância nos envolvemos com a complexidade do mundo, destacando nossa relação fundamental com a linguagem. Ao explorar o potencial imaginativo, inerente ao pensamento mágico da infância, juntamente com a capacidade da literatura de dar forma às indagações humanas, esse diálogo dissolve as barreiras entre disciplinas e apresenta uma simbiose enriquecedora. A infância, desde sua origem na incapacidade de fala no sentido etimológico até sua inclinação ao pensamento mágico e à imaginação criativa, proporciona uma harmonia única entre Filosofia e Literatura, conduzindo-nos em uma jornada de exploração e descoberta.

Dessarte, as narrativas, então, não apenas servem como veículos para questionamentos éticos e existenciais, mas também permitem a experimentação de realidades alternativas e a busca por significados mais profundos. Essa tríade dinâmica, composta pela infância, pela Literatura e pela Filosofia, oferece uma oportunidade única de navegar pelos mistérios da existência e de nossa relação com o mundo. A interação entre literatura e filosofia nesse contexto específico, entrelaçada com a experiência da infância, não busca respostas definitivas, mas sim desencadear reflexões e diálogos contínuos. Portanto, a narrativa infantil não é apenas um fim em si mesma, mas um ponto de partida para a exploração do pensamento e do conhecimento. Essa abordagem, longe de ser um déficit, enriquece o processo

educacional, convidando educadores e alunos a colaborar na construção de entendimento e de significado. Em outras palavras, tal abordagem permitiria o ato de filosofar.

2.2 NOVELAS FILOSÓFICAS

O presente tópico tem o objetivo de abordar a interseção entre narrativa e filosofia no contexto pedagógico e filosófico, destacando como as narrativas desempenham um papel pertinente na promoção do diálogo e na indução da investigação filosófica. Para isso, será discutida novamente, levando em consideração os contextos aduzidos, a abordagem de Matthew Lipman no desenvolvimento do programa FpC, no qual histórias são usadas como uma ferramenta para introduzir conceitos filosóficos de forma acessível às crianças. Além disso, ressaltar-se-á a importância das narrativas na expansão das perspectivas das crianças e no desenvolvimento de habilidades de comunicação e do pensamento crítico. Em suma, a seção enfatiza a relação dinâmica entre narrativa e filosofia na educação, destacando seu potencial para enriquecer intelectualmente os estudantes e ampliar suas visões de mundo.

A princípio, é indeclinável aduzir alguns questionamentos, por exemplo: como se delineiam as formas multifacetadas de narrativa no tocante à indução e à promoção da investigação filosófica? Quais são as vantagens e desvantagens inerentes à utilização destas distintas formas como veículos de estímulo ao diálogo filosófico? Para isso, é necessário realizar um diagnóstico da situação em que se encontram as narrativas no meio pedagógico.

Nos anos recentes, a ficção tem assumido um papel de destaque na facilitação do engajamento com o pensamento filosófico no âmbito educacional. Uma variedade de configurações permeia essa interseção entre narrativa e filosofia, e as distintas nuances entre elas apresentam notável relevância quando sujeitas a uma análise crítica de seu funcionamento. Inicialmente, emergem os romances que englobam elementos filosóficos, os quais são integrados conscientemente à trama. Esses enredos, primordialmente compostos sob a rubrica da ficção, deliberadamente incorporam enigmas filosóficos, constituindo-se como narrativas plenas de riqueza filosófica. Tradicionalmente dirigidas a um público adulto, tais obras atuam como instâncias de reflexão que transitam em paralelo às indagações perenes inerentes à condição humana (TURGEON, 2015). Secundariamente, deparamo-nos com romances que listam referências diretas à tradição filosófica, seja mediante assertivas abertamente revisionistas acerca da história da filosofia, seja por intermédio de uma exploração quase acadêmica de problemáticas filosóficas. Um outro enfoque digno de nota

reside na extração de significados filosóficos a partir das narrativas que focalizam jovens e crianças (TURGEON, 2015).

Por fim, surgem as obras canônicas de autores como Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp, em consonância com os esforços do Instituto para o Avanço da Filosofia para Crianças, bem como outras obras acadêmicas instigadas por esses romances. Essas criações, em contraposição às obras de Lipman, frequentemente adotam uma postura mais amena, porém são intencionalmente elaboradas para fomentar discussões em torno de questões filosóficas e ideias que permeiam a tessitura do enredo. Nestes contextos, é a filosofia que propulsiona o desenvolvimento da trama, com um público-alvo voltado às crianças (TURGEON, 2015).

O programa Filosofia para Crianças almeja cultivar habilidades cognitivas por meio de tópicos filosóficos apresentados em linguagem acessível às crianças. Portanto, considera as histórias como um ponto de partida para introduzir a criança ao universo da Filosofia (SOUZA, 2013). Essas histórias, contudo, não devem ser histórias escritas por adultos que carregam, por meio da voz impessoal do narrador, a onisciência que os adultos demonstram ao falar com as crianças. Em vez disso, Matthew Lipman (1989) aponta que as histórias devem surgir de um lugar genuíno da infância, ou pelo menos parecer emergir-se dali, representando crianças que estão explorando como discutir de maneira disciplinada e lógica sobre conceitos como verdade e falsidade, justiça e injustiça, realidade e aparência, bem como sobre pessoas e coisas. Tais histórias para as crianças configuram-se como

(..) mercadorias preciosas – bens espirituais. Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que leem: apropriam-se deles como amigos – como companheiros semi-imaginários. Dando às crianças histórias de que se apropriar e significados a compartilhar, proporcionamo-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar (LIPMAN, 2002, p. 62)

Primeiramente, Lipman concebeu narrativas infantis, uma vez que a proposta era o trabalho com crianças. No entanto, ele não estava interessado em histórias nas quais os adultos simplesmente explicassem às crianças as nuances do pensamento. Seu objetivo era mais ambicioso: criar um ambiente no qual as próprias crianças pudessem explorar e descobrir por conta própria, com menor intervenção dos adultos (ELIAS, 2005). Assim, estabelecida a fundação do que mais tarde se tornaria o programa Filosofia para Crianças, em 1969, surgiu o primeiro romance filosófico intitulado "A Descoberta de Ari dos Telles" (LIPMAN, 1997), seguido posteriormente por outros sete romances.

Há várias características essenciais da teoria de Lipman que precisamos destacar.

Primeiramente, Lipman não apenas concebeu a narrativa filosófica como um estímulo para a investigação filosófica, mas também compreendeu a narrativa filosófica como um "modelo" para a comunidade de pesquisa e para o pensamento filosófico (DE MARZIO, 2015). Isso significa que as narrativas filosóficas servem como um guia para a forma como a investigação e o pensamento filosófico podem ser realizados. Lipman atribui dois significados ao termo "modelo". Ele o utiliza de forma substantiva, no qual o texto é um modelo do qual podemos aprender, e também de forma verbal, no sentido de que o texto ativamente modela uma maneira de pensar. Os romances filosóficos infantis são modelos substantivos, pois organizam o texto de acordo com importantes ferramentas filosóficas, como relações, regras de lógica, critérios de valor, etc. Eles ensinam aos leitores como engajar-se no pensamento filosófico usando essas ferramentas. Além disso, o texto é um modelo verbal, modelando o pensamento racional e criativo dentro de uma comunidade de investigação filosófica. Lipman vê o romance filosófico para crianças como uma ferramenta que, de maneira ascética, busca transformar o modo de pensar de seus leitores (DE MARZIO, 2015). Os textos não apenas expõem o pensamento filosófico, mas também convidam ativamente os leitores a pensar de forma filosófica e criativa. Conseqüentemente, os romances filosóficos infantis de Lipman são comparáveis a textos na história do discurso filosófico, como os diálogos de Platão, que envolvem o leitor de modo a descobrir por si mesmo a maneira de pensar modelada pelo texto. Eles não tornam os leitores passivos diante do pensamento filosófico, mas os envolvem ativamente na construção desse pensamento. Essas características ressaltam a abordagem de Lipman na utilização das narrativas filosóficas para promover o pensamento filosófico e a investigação, proporcionando às crianças uma ferramenta eficaz para se envolverem na filosofia de forma ativa e criativa (DE MARZIO, 2015).

Na perspectiva de Matthew Lipman (1990), a narrativa vem ocupar o lugar dos textos tradicionais na etapa mais fundamental de ensino, apresentando-se como uma “literatura de transição”. No entanto, não se apresenta meramente como uma forma de adaptação metodológica. É fato que sua utilização em aula prepara o estudante para que, em escolaridade posterior, entre em contato com os textos originais. Contudo, devemos nos atentar ao fato de que a narrativa vem para ser ‘por si mesma’ aprazível, por fornecer a experiência que cultiva o pensamento, estimula e desenvolve as habilidades de reflexão e argumentação no momento em que a criança faz a leitura, no tempo presente. Nesse sentido, Lipman aponta que “muitos estudantes que nunca lerão um trabalho original em filosofia podem, contudo, gostar de ler,

discutir e escrever sobre Pimpa e A Descoberta de Ari dos Telles” (LIPMAN, 1990, p. 40).

A narrativa em Lipman é, de certo modo, o anzol que, por meio do fascínio de sua medalha, fisga o peixe pela boca. Ela representa a porta de entrada, o saguão do templo, por meio do qual as crianças podem adentrar o mundo da filosofia. Nesse mundo, a jornada começa inicialmente pela leitura (DINIS, 2011). As narrativas pedagógicas/filosóficas exercem um forte poder de cativar a atenção das crianças, desempenhando, assim, um papel essencial no contexto da FpC. Elas funcionam como a centelha que prende a atenção da criança, conduzindo-as por meio de uma jornada centrípeta que as leva a vivenciar e sentir os problemas apresentados na trama (DINIS, 2011).

Intituladas como "novelas" ou "romances filosóficos", nessas histórias os nomes reais dos filósofos não são usados; em vez disso, suas palavras e pontos de vista são incorporados nos diálogos das personagens-crianças. É como se esses filósofos estivessem realizando uma discussão contínua, mesmo que tenham vivido há muito tempo. Por exemplo, Platão propôs algumas ideias, que Aristóteles apreciou, mas também discordou de outras e desenvolveu novas. Esse padrão se repete com todos os filósofos. Quando as crianças leem as histórias, elas descobrem essas ideias e as exploram com seus amigos, como se estivessem participando dessa conversa filosófica (SHARP, 1998).

O propósito de Lipman ao apresentar conteúdo filosófico na forma de histórias é estimular as crianças a interagirem com os princípios teóricos dos filósofos. A ausência da menção dos nomes desses filósofos nas histórias permite-nos compreender que a intenção do autor na FpC é desenvolver a capacidade de pensamento das crianças. Essas narrativas transmitem modelos que auxiliarão as crianças a se identificarem com determinadas posturas ou a assumirem certos papéis. Contudo, o objetivo de Lipman não é fornecer modelos rígidos, mas sim oferecer formas adequadas à vida democrática com as quais as crianças possam se relacionar (DINIZ, 2011).

As narrativas criadas por Lipman são complementadas por exercícios e por planos de discussão. Com uma abordagem metodológica centrada no desenvolvimento do pensamento, essas narrativas abordam diversas áreas da filosofia, incluindo lógica, ética, estética, metafísica, epistemologia, filosofia da ciência e linguagem (SOUZA, 2013). Aqui, torna-se oportuno salientar que os exercícios não são fixos; eles não se apresentam como fórmulas prontas para serem aplicadas. Os professores têm a liberdade de desenvolver novos planos de discussão e criar novas estratégias, da mesma forma que as crianças podem inventar suas próprias atividades (DINIS, 2011).

O objetivo primordial é cultivar a aquisição de habilidades cognitivas. Dessa forma, as crianças adquirem as ferramentas necessárias para o pensamento crítico e para a ampliação de sua compreensão do mundo, o que torna cada vez mais evidente o papel fundamental do ensino de filosofia para crianças (SOUZA, 2013).

Com essa literatura, há o cultivo da capacidade reflexiva, que desempenha um papel significativo no percurso educacional das crianças. A proposta consiste em promover a educação voltada para o desenvolvimento do pensamento desde a infância, utilizando a Filosofia como veículo. Em outras palavras, a ideia é introduzir as crianças à filosofia no ambiente escolar, permitindo que, desde cedo, elas cultivem habilidades de pensamento crítico, reflexivo e investigativo (SOUZA, 2013). Essa abordagem se desenrola principalmente por meio do diálogo, resultando na formação de uma comunidade de investigação na sala de aula. Isso promove e aprimora a capacidade de expressar ideias e aspectos vitais da comunicação, por meio do debate e da reflexão em grupo. Nesse contexto, as crianças são incentivadas a participar de diálogos, se envolver com as questões problemáticas do texto, ouvir umas às outras e debater ideias filosóficas na presença de um facilitador, na busca por compreender o que estão enfrentando (SOUZA, 2013).

O autor (1995) observa que suas narrativas não se destacam por uma alta qualidade literária, ao mesmo tempo que estabelece um ponto de conexão entre elas e as obras de arte. Para ele (1995), essa ligação está justamente na habilidade de proporcionar uma experiência prazerosa, o que configura tal literatura como uma obra de arte com uma tarefa específica a cumprir: “de ser completa para poder propiciar a experiência sobre a qual a reflexão ocorrerá, e de ser instrumental a fim de fornecer as trilhas que conduzam à racionalidade e à imparcialidade.” (LIPMAN, 1995, p. 321).

Ao se perguntar sobre o papel dos textos para a educação e as características que deveriam ter para estimular o pensamento, Lipman estabelece uma distinção entre a função da descrição e da narração. O autor argumenta que o tom descritivo, comum nos textos didáticos, é estruturado em torno de conceitos e fornece conteúdos de maneira simplificada e sequencial, visando torná-los acessíveis aos alunos. Entretanto, esses textos são apresentados como resultados finais da pesquisa dos autores, deixando para o leitor somente a tarefa de compreender e internalizar os conceitos (OLARIETA, 2008). O conceito, que faz parte do domínio da descrição, lida com categorias de objetos que se agrupam com base em características comuns. Esse método de processar informações nos auxilia a estruturá-las e a

mantê-las sob controle. Contudo, também as torna fixas e estáticas. É neste contexto de descrição e explicação que os textos tradicionalmente empregados na educação se fundamentam (OLARIETA, 2008).

As narrativas de Lipman, por outro lado, geralmente se organizam em torno de esquemas, o tipo de relação com o conhecimento que evidencia sua natureza dinâmica e flexível, revelando a vitalidade que está intrinsecamente relacionada a ele. O esquema “[...] movimenta-se, faz evoluções, desdobra-se, levanta voo, observa sua presa e, então, descansa” (LIPMAN, 1995, p. 318). Ao fornecer exemplos, ele recorre a imagens como uma onda no mar, um pássaro em voo, um filme ou a vida de uma pessoa. A narrativa reside aí: é basicamente, um fluxo constante. O poder do esquema é transmitido ao leitor ao aproveitar essa característica de movimento contínuo da narrativa (OLARIETA, 2008). Ela vai por aí, “seguindo adiante como um barco à vela, bordejando ao vento.” (LIPMAN, 1995, p. 319).

Diferentemente do conceito, no esquema, cada novo detalhe incorporado altera todos os elementos, reconfigurando-os. No conceito, os novos elementos que se acrescentam complementam e aprimoram a estrutura já existente, à qual eles se encaixam. (OLARIETA, 2008). A narrativa, nascida da imaginação de alguém, inspira outros mundos, convida a diferentes perspectivas de compreensão do mundo de maneira cativante, porém não tem a capacidade de apresentá-lo com absoluta precisão, sendo frequentemente associada à função de entretenimento. A descrição, por outro lado, está relacionada a objetivos didáticos, à aprendizagem e à aquisição de conhecimento (OLARIETA, 2008).

Nesse sentido, é estabelecida uma divisão aparentemente irreconciliável entre essas duas maneiras de estruturar e apresentar um texto para as crianças na escola. Enquanto a descrição dispõe os conceitos em categorias e grupos de maneira inflexível - o que pode diminuir o interesse do leitor, ao conceder toda a autoridade e privilégio cognitivo ao autor - a narração tem o potencial de dar vida ao tema e permitir que o leitor se envolva ativamente (OLARIETA, 2008).

Após essa avaliação da situação, Lipman reconhece a necessidade de alterar a natureza do texto. Ele expõe as novelas do programa Filosofia para Crianças como uma alternativa, um novo gênero híbrido, uma "história-como-texto", que tenta combinar o conceito e o esquema como dispositivos de organização das informações. Essas histórias filosóficas são narrativas que podem funcionar como textos, facilitando o constante diálogo entre a racionalidade e a criatividade, que se entrelaçam para moldar o processo de pensamento (OLARIETA, 2008).

Nesse caso, se desejamos que o texto mantenha seu potencial educacional, devemos infundir nele a força e o movimento da vida. No entanto, Lipman nos alerta para os potenciais perigos disso. Os esquemas escapam ao controle humano. Eles pertencem ao reino dos sonhos, carregados de significados profundos e reveladores para nossas vidas, mas estão regidos por forças misteriosas que escapam à nossa razão. Portanto, podem ser usados com várias intenções. Um exemplo notável disso é a exploração de esquemas na publicidade. Os esquemas necessitam de ordem. Não podemos nos entregar completamente à sua energia, pois isso implicaria a perda da nossa capacidade de exercer autonomia (OLARIETA, 2008).

Lipman reconhece que um texto descritivo e explicativo é, por si só, inerte, letra morta, e compreende que a leitura precisa estar intrinsecamente ligada à vida para se tornar uma experiência enriquecedora. No entanto, ele alerta sobre os desafios dessa abordagem, optando por adotá-la com moderação. As novelas filosóficas preservam um caráter inspirador e construtivo, funcionando como um fio condutor que guia a pipa em seu voo, permitindo-lhe direcionar seu percurso sem perder a sensação de liberdade no ar (OLARIETA, 2008).

A relação dinâmica entre a criatividade e a racionalidade é regulada pelo domínio da racionalidade. É essa regulagem que assegura o potencial de educação inerente às novelas. Conforme afirma Lipman, “Para o pensar de ordem superior precisamos de textos que incorporam e, portanto, modelam tanto a racionalidade quanto a criatividade.” (LIPMAN, 1995, p. 313). Ele reconhece que a criatividade deve ser guiada e canalizada.

Nesse ínterim, a FpC estabelece uma conexão crucial entre o pensamento crítico e a lógica. O desenvolvimento das habilidades cognitivas desempenha um papel fundamental, com implicações em várias áreas, incluindo questões éticas. No entanto, o dinamismo da vida, o movimento e a capacidade de criar outros mundos possíveis residem na narrativa, especificamente no aspecto literário das novelas (OLARIETA, 2008).

Portanto, observa-se que a utilização de narrativas filosóficas desempenha um papel vital na promoção do diálogo e na indução da investigação filosófica. Elas oferecem um ambiente no qual os estudantes podem explorar e descobrir por conta própria, estimulando sua curiosidade intelectual e incentivando a participação ativa na construção do conhecimento. As narrativas, conforme apresentadas por Matthew Lipman e comentadores, não se limitam a ser simples adaptações metodológicas. Elas são, por si só, uma fonte de prazer intelectual, uma vez que fornecem experiências que cultivam o pensamento, a reflexão e a argumentação no momento da leitura. Isso torna a filosofia acessível e envolvente, mesmo para aqueles que talvez nunca se envolveriam com trabalhos originais em filosofia.

Além disso, outra faceta notável é a ênfase na importância da narrativa como um veículo para introduzir conceitos filosóficos de forma acessível às crianças. A FpC exemplifica essa abordagem, utilizando histórias como ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento crítico. Vimos que as narrativas enriquecem a vida das crianças, proporcionando-lhes outros mundos para explorar e para habitar, expandindo assim suas perspectivas e horizontes. A ênfase na comunidade de investigação na sala de aula, onde as crianças são incentivadas a dialogar, ouvir e debater ideias filosóficas na presença de um facilitador, demonstra como a narrativa serve como um ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e pensamento crítico.

Em suma, a relação entre narrativa e filosofia no contexto educacional é um campo rico e promissor, que busca cultivar o pensamento crítico, a reflexão e o desenvolvimento das habilidades cognitivas desde a infância. A narrativa, com sua capacidade de envolver os leitores e apresentar conceitos filosóficos de forma acessível, desempenha um papel fundamental na promoção da educação filosófica, contribuindo para o enriquecimento intelectual e o desenvolvimento de uma visão de mundo mais ampla.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender a importância de introduzir a Filosofia desde a infância, oportunizando às crianças o acesso à construção de uma educação para o pensar. Nesse sentido, o Programa de Filosofia para Crianças se coloca como uma abordagem pedagógica que fornece meios para o pensar na sua busca por estimular a reflexão e criticidade das crianças, contribuindo para uma formação mais crítica, responsável e autônoma.

Ao recortarmos a narrativa como principal objeto de estudo, apresentada e desenvolvida ao longo do segundo capítulo, foi possível compreender a relevância da literatura como uma metodologia utilizada na FpC, por meio da qual as histórias são um ponto de partida para introduzir a criança ao universo da Filosofia. A partir da análise da noção de novela filosófica, foi possível compreender como a narrativa pode ser utilizada como um recurso pedagógico para estimular o pensamento crítico e reflexivo das crianças.

Por meio da análise de diversos estudos acerca da tríade Filosofia, Infância e Literatura, foi possível constatar que a união dessas três dimensões promove e aprimora a capacidade de pensar e expressar ideias, ao explorar o potencial imaginativo da Infância, juntamente com a capacidade da literatura de dar forma às indagações humanas. Trabalhar essa multidisciplinaridade reaproxima as disciplinas da Filosofia e da Literatura, que por vezes se encontram distantes umas das outras. Essa aproximação permite uma simbiose enriquecedora e fornece às crianças as ferramentas necessárias para o pensamento crítico e para a ampliação de sua compreensão do mundo.

É importante destacar que a FpC não se limita apenas ao ambiente escolar, mas pode ser aplicada em diferentes contextos, como em projetos sociais, comunitários e culturais. Com a FpC, é possível contribuir para a formação de pessoas capazes de refletir sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor, e de agir de forma consciente e ética em suas relações sociais. Por meio de abordagens como a FpC, é possível contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual as crianças são protagonistas do seu processo de formação e desenvolvimento.

Na proposta de Lipman, é por meio da literatura, mais precisamente pelo gênero da narrativa, que os estudantes inauguram o processo de iniciação ao pensamento filosófico, já que as histórias incorporam uma dimensão de reflexão sobre o universo e a existência, numa

linguagem acessível às crianças. Essas narrativas, contudo, devem vir da própria Infância. Evitando a voz impessoal do narrador, que carrega a onisciência que os adultos demonstram ao falar com as crianças. Por isso as personagens são crianças, que buscam resolver as questões filosóficas que se colocam, provocando a mesma busca nas crianças que estão lendo essas histórias coletivamente em sala de aula.

Com essa abordagem é possível sair do modelo tradicional de ensino, transformando a sala de aula em uma comunidade de investigação, na qual os estudantes compartilham suas soluções de forma respeitosa, desenvolvem questões, desafiam-se mutuamente e auxiliam uns aos outros, na presença de um facilitador, permitindo maior dinamicidade no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades de comunicação e no pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAM, Philip. On The Philosophical Narrative For Children. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 21, p. 37-53, janeiro-junho, 2015.
- CHIROUTER, Edwige. L' Enfant, La Littérature Et La Philosophie. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 22, p. 377-393, julho-dezembro, 2015.
- DA SILVA, Jaeliton Francisco. **Filosofia “Para”/“Com” Crianças**: diálogos com Matthew Lipman e Walter Kohan. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 2022.
- DANIEL, Marie-France. **Pressupostos filosóficos e pedagógicos de Matthew Lipman e suas aplicações**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DE MARZIO, Darryl Matthew. What Happens In Philosophical Texts: Matthew Lipman’s Theory And Practice Of The Philosophical Text As Model. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, p. 29-47, janeiro-junho, 2011.
- DE MARZIO, Darryl Matthew. The Theoretical And Pedagogical Significance Of The Philosophical Novel And Philosophy For/With Children: Introduction To The Special Issue On The Philosophical Novel For Children. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 21, p. 11-22, janeiro-junho, 2015.
- DINIS, Carlos. **O que é Filosofia para Crianças**: Programa de Matthew Lipman. 2011. Dissertação (Mestrado em Filosofia-Ética e Política) – Universidade da Beira Interior Artes e Letras, Covilhã, 2011.
- ELIAS, Gizele G. Parreira. **Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.
- HAHN, Alexandre José; FÁVERO, Altair Alberto. Sofia, a menina que gosta de filosofar. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, vol. 4, n. 1, p. 96-101, agosto-setembro, 2018.
- KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- KEARNEY, Richard. Narrativa. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 409-438, maio-agosto, 2012.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera. **Filosofia para crianças: na prática escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

KOHAN, Walter Omar; CARVALHO, Magda Costa. Atrever-se a uma escrita infantil: a infância como abrigo e refúgio. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, 2021.

LELEUX, Claudine (org.). **Filosofia para crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, Caroliny Santos. **Crianças Filosofando: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

LIPMAN, Matthew. A Utilidade da Filosofia para a educação da juventude. **Revista de Educação**, v. 1, n. 3, p. 13-17, 1989.

_____. **A Filosofia vai à Escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

_____. **O Pensar na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A descoberta de Ari dos Telles**. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.

_____. **Natasha: diálogos Vygotskianos**. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.

_____. SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

_____. **A Life Teaching Thinking**, Montclair, New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 2008.

MALACARNE, Vilmar. **Formação dos professores e o Espaço da Filosofia**. São Paulo, Texto de Qualificação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. 4. ed. Lisboa: Portugalia, 1966.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. Algumas Considerações acerca da Relação entre a Literatura e a Filosofia Para Crianças. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, n. 8, v. 4, p. 25-40, julho-dezembro, 2008.

OLIVEIRA, Paula. **Filosofia para a formação da criança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLIVERIO, Stefano. Lipman 's Novels Or Turning Philosophy Inside-Out. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, n. 21, v. 11, janeiro-junho, p. 81-92, 2015.

PAIVA, Jair Miranda; ANTUNES, Adriana Gusmão. Metamorfose literária: por leituras que gerem experiências de pensamento nas aulas de filosofia. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, 2019.

PINEDA, Diego Antonio. La Escritura Poética Como Camino Hacia El Filosofar. Anotaciones En Torno A La Traducción Y Adaptación Cultural Para El Mundo De Habla Hispana De La Novela Filosófica Suki , De Matthew Lipman. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 1, p. 49-87, janeiro-junho, 2005.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOS, Yvisson Gomes dos. **O Ensino da Disciplina de Filosofia no Ensino Médio analisado através de relatos de experiência de alunos em uma escola pública de Maceió-AL**. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SHARP, Ann Margaret. A filosofia na educação das crianças. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia para Crianças: A tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis: Vozes, p.18-19, 1998.

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

SILVEIRA, R. J. T., GOTO, R. (orgs.). **Filosofia na Escola: diferentes abordagens**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

SOUZA, Mayara Faria de. Filosofia para crianças- avanços e desafios atuais: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educar Mais**, Pelotas, n. 4, v. 5, p. 917-933, julho-agosto, 2021.

SOUZA, Tânia Silva de. O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman. **Revista Filogênese**, Marília, n. 2, v. 6, p. 13-26, 2013.

TURGEON, Wendy. Taking Stock: The Place Of Narratives In Philosophical Education **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, n. 21, v. 11, p. 23-35, janeiro-junho, 2015.