



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JAILTON FRANCISCO DA SILVA

**ARTE E LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA O FILOSOFAR COM
CRIANÇAS**

MACEIÓ - AL
2026

JAILTON FRANCISCO DA SILVA

**ARTE E LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA O FILOSOFAR COM
CRIANÇAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, no Doutorado em Educação do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Orientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima

Coorientador: Junot Cornélio Matos

MACEIÓ - AL

2026

**Catálogo na Fonte Universidade Federal
de Alagoas**
Biblioteca Setorial Lúcia Lima do Nascimento - CEDU
Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

S586a Silva, Jaeliton Francisco.
Arte e literatura infantil: possibilidades para o filosofar com crianças / Jaeliton Francisco da Silva. – 2026.
159 f.

Orientador: Walter Matias Lima.
Co-orientador: Junot Cornélio Matos.
Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2026.

Bibliografia: f. 139-144.
Anexos: f. 145-159.

1. Arte. 2. Filosofia com/para crianças. 3. Interdisciplinaridade. 4. Literatura infantil. I. Título.

CDU: 37.013.73-053.2

FOLHA DE APROVAÇÃO



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ARTE E LITERATURA INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA O FILOSOFAR COM CRIANÇAS

JAILTON FRANCISCO DA SILVA

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 27 de abril de 2026.

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente

WALTER MATIAS LIMA

Data: 28/05/2026 17:24:19-0300

verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Walter Matias Lima – Universidade Federal de Alagoas,
Orientador



Documento assinado digitalmente

JUNOT CORNELIO MATOS

Data: 19/05/2026 15:44:08-0300

verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos - Universidade Federal de Pernambuco,
Avaliador externo à instituição,
Coorientador



Documento assinado digitalmente

ANDERSON DE ALENCAR MENEZES

Data: 21/05/2026 07:09:49-0300

verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes – Universidade Federal de Alagoas,
Avaliador Interno



Documento assinado digitalmente

MARIA DOLORES FORTES ALVES

Data: 27/05/2026 16:24:32-0300

verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Maria Dolores Fortes Alves – Universidade Federal de Alagoas,
Avaliadora Interna



Documento assinado digitalmente

JOSE VICENTE MEDEIROS DA SILVA

Data: 26/05/2026 19:30:49-0300

verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. José Vicente Medeiros da Silva - Universidade Federal de Alagoas,
Avaliador Externo ao programa

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Há caminhos que não se percorrem sozinhos. Este trabalho é resultado de muitos encontros, presenças e silêncios compartilhados, de gestos pequenos e decisivos que sustentaram o percurso quando o cansaço parecia maior que a esperança.

À minha mãe, agradeço pelo amor que nunca pediu explicação, pela força cotidiana que me ensinou a permanecer, pela confiança silenciosa nos momentos em que nem eu mesmo sabia onde chegaria e pela presença que me acompanha e me orienta, lembrando-me de quem sou e de onde venho.

Ao meu pai (*in memoriam*), deixo minha gratidão, que atravessa o tempo e o espaço físico. Sua ausência é também presença e memória, acompanhando-me e orientando-me ao longo da vida.

Aos meus irmãos, agradeço pelo companheirismo, pelo apoio constante e pela compreensão nos momentos de recolhimento e distância que este percurso exigiu.

Ao professor Dr. Walter Matias Lima, meu orientador, expresso minha sincera gratidão pela escuta atenta, pelas provocações intelectuais e pela condução respeitosa que permitiu que esta pesquisa se construísse com rigor, mas também com liberdade.

Ao professor Dr. Junot Cornélio Matos, que me orientou inicialmente e permaneceu como coorientador, agradeço por ter acreditado no projeto quando ele ainda era apenas um esboço, abrindo caminhos fundamentais para que esta investigação se tornasse possível.

À professora Dra. Elizabete Amorim de Almeida Melo, registro um agradecimento especial pelo acolhimento em meus primeiros passos na pesquisa científica, pela generosidade e pelo incentivo que marcaram profundamente minha formação acadêmica.

Aos membros da banca de qualificação e da banca de defesa, professora Dra. Elizabete Amorim de Almeida Melo, professora Dra. Maria Dolores Fortes Alves, professor Dr. José Vicente Medeiros da Silva e professor Dr. Junot Cornélio Matos, agradeço pelas leituras atentas, pelas contribuições rigorosas e pelos apontamentos que ampliaram o olhar sobre a pesquisa, fortalecendo o trabalho e qualificando as reflexões aqui apresentadas.

À Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ao Programa de Pós-Graduação em Educação do CEDU/UFAL, aos professores do programa e à instituição como um todo, agradeço pelo espaço formativo, pelas contribuições teóricas e pelo compromisso com uma educação pública crítica e comprometida com a transformação social.

Aos colegas da turma de doutorado, agradeço pelas trocas, pelos diálogos e pelas aprendizagens compartilhadas ao longo do caminho, que tornaram esse processo menos solitário e mais humano.

Aos amigos e às amigas que estiveram presentes durante todo o doutorado, ouvindo, compreendendo minhas ausências e sustentando-me com palavras, gestos e afetos, deixo minha profunda gratidão.

A Jaildo Silva e a Jardiel Francisco da Silva, meu agradecimento mais afetuoso pelo acompanhamento constante nos momentos mais difíceis deste percurso, especialmente na etapa final, quando a presença de vocês foi decisiva para que eu não desistisse.

À Escola Municipal Marechal Floriano Peixoto e a toda a comunidade escolar, agradeço por me provocarem, diariamente, a repensar minha prática docente, a refletir sobre como a filosofia pode ressignificar os processos educativos e a compreender, de outro modo, a gestão escolar. Como diretor desta instituição, aprendo cotidianamente que educar é também escutar, rever escolhas e construir coletivamente.

Às crianças que me acompanham desde sempre neste caminho de pensamentos infantis, agradeço por me lembrarem, todos os dias, que pensar é um exercício vivo, curioso e aberto ao novo.

À Faculdade de Direito, Ciências e Tecnologias Santa Maria Madalena (FADICT), agradeço pela oportunidade de aprendizagem e pela experiência formativa na docência do Ensino Superior, que ampliou meus horizontes acadêmicos e profissionais.

À Academia Belenense de Arte, Ciência, Cultura e Letras de Belém–AL, registro meu agradecimento pelo convite para ocupar a Cadeira Paulo Freire, bem como pela oportunidade de compartilhar minhas experiências de pesquisa, reafirmando o compromisso com uma educação crítica, ética e humanizadora.

A todos e todas que, de alguma forma, caminharam comigo até aqui, deixo registrada minha mais sincera e eterna gratidão.

“QUE VAI SER quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser. Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer” (Andrade, 1992).

RESUMO

Experiências de pensamentos, práticas de filosofia com crianças e despertar filosófico na infância são algumas, dentre tantas outras, expressões utilizadas para ilustrar o trabalho com a filosofia para e/ou com crianças em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental no Brasil. A pesquisa apresenta discussões sobre os possíveis contributos do componente curricular Arte, por meio de suas Unidades Temáticas (Dança, Música, Teatro), e da Literatura Infantil para o despertar de experiências de pensamentos com crianças. Como objetivo geral, buscou-se compreender como o ensino da Arte e o trabalho com a literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental podem contribuir para o despertar filosófico de crianças que frequentam a escola nessa etapa da Educação Básica. Metodologicamente, trata-se de uma Pesquisa qualitativa, de caráter exploratória, explicativa e descritiva. Outrossim, de acordo com a fonte para coleta de dados, é documental, bibliográfica e estado da arte de pesquisas em educação (Mattar; Ramos, 2021). Como resultados, observa-se que mais do que recursos pedagógicos auxiliares, a Arte e a Literatura Infantil configuram-se como espaços de encontro entre a experiência infantil e a reflexão filosófica, favorecendo o diálogo, a escuta e a problematização do mundo vivido. Assim, afirmar seu lugar nesse processo implica reconhecer a criança como sujeito de pensamento e a dimensão estética como via legítima de acesso ao filosofar. Portanto, o trabalho interdisciplinar, nesse sentido, não apenas amplia as possibilidades de ensino, mas também reforça o papel da escola como espaço de formação integradora. Além disso, a filosofia, quando incorporada de maneira planejada e adaptada à realidade das crianças, pode contribuir para a construção de um ambiente que valorize o diálogo, a argumentação e a análise de questões complexas, promovendo uma educação centrada no desenvolvimento integral do sujeito e alinhada aos desafios contemporâneos. Em conclusão, por meio dos resultados desta pesquisa, é possível inferir que o Componente Curricular Arte e a Literatura Infantil podem ser aliados potentes para possibilitar que o trabalho com a Filosofia com as crianças aconteça e seja realizado de forma interdisciplinar e lúdico, promovendo nas crianças experiências de pensamentos.

Palavras-chave: Arte; filosofia com crianças; filosofia para crianças; interdisciplinaridade; literatura infantil.

ABSTRACT

Experiences of thinking, philosophical practices with children, and philosophical awakening in childhood are some of the many expressions used to illustrate philosophical work for and/or with children in Early Childhood Education and Elementary Education schools in Brazil. This study discusses the possible contributions of the Arts curriculum component, through its thematic units (Dance, Music, and Theatre), and Children's Literature to fostering experiences of thinking with children. The general objective was to understand how Arts education and work with children's literature in the early years of elementary school can contribute to the philosophical awakening of children attending school at this stage of Basic Education. Methodologically, this is a qualitative study of an exploratory, explanatory, and descriptive nature. Furthermore, according to the source of data collection, it is characterized as documentary, bibliographic, and a state-of-the-art review of research in education (Mattar; Ramos, 2021). The findings indicate that, rather than merely serving as auxiliary pedagogical resources, Arts and Children's Literature constitute spaces of encounter between children's experiences and philosophical reflection, fostering dialogue, listening, and the problematization of the lived world. Thus, affirming their place in this process implies recognizing children as subjects capable of thought and the aesthetic dimension as a legitimate pathway to philosophical inquiry. In this sense, interdisciplinary work not only broadens teaching possibilities but also reinforces the role of the school as a space for integrative education. Moreover, when incorporated in a planned manner and adapted to children's realities, philosophy can contribute to the construction of an environment that values dialogue, argumentation, and the analysis of complex issues, promoting an education centered on the holistic development of the individual and aligned with contemporary challenges. In conclusion, the results of this study suggest that the Arts curriculum component and Children's Literature can be powerful allies in enabling philosophical work with children to occur in an interdisciplinary and playful way, promoting experiences of thinking among children.

Keywords: Art; philosophy with children; philosophy for children; interdisciplinarity; children's literature;

RESUMEN

Experiencias de pensamiento, prácticas filosóficas con niños y despertar filosófico en la infancia son algunas de las muchas expresiones utilizadas para ilustrar el trabajo filosófico para y/o con niños en escuelas de Educación Infantil y Educación Primaria en Brasil. Esta investigación presenta discusiones sobre las posibles contribuciones del componente curricular Arte, a través de sus Unidades Temáticas (Danza, Música y Teatro), y de la Literatura Infantil para promover experiencias de pensamiento con los niños. Como objetivo general, se buscó comprender cómo la enseñanza del Arte y el trabajo con la literatura infantil en los primeros años de la educación primaria pueden contribuir al despertar filosófico de los niños que asisten a la escuela en esta etapa de la Educación Básica. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, de carácter exploratorio, explicativo y descriptivo. Asimismo, de acuerdo con la fuente de recolección de datos, es una investigación documental, bibliográfica y un estado del arte de investigaciones en educación (Mattar; Ramos, 2021). Como resultados, se observa que, más que recursos pedagógicos auxiliares, el Arte y la Literatura Infantil se configuran como espacios de encuentro entre la experiencia infantil y la reflexión filosófica, favoreciendo el diálogo, la escucha y la problematización del mundo vivido. Así, afirmar su lugar en este proceso implica reconocer al niño como sujeto de pensamiento y la dimensión estética como una vía legítima de acceso al filosofar. Por lo tanto, el trabajo interdisciplinario, en este sentido, no solo amplía las posibilidades de enseñanza, sino que también refuerza el papel de la escuela como espacio de formación integral. Además, la filosofía, cuando se incorpora de manera planificada y adaptada a la realidad de los niños, puede contribuir a la construcción de un entorno que valore el diálogo, la argumentación y el análisis de cuestiones complejas, promoviendo una educación centrada en el desarrollo integral del sujeto y alineada con los desafíos contemporáneos. En conclusión, a partir de los resultados de esta investigación, es posible inferir que el componente curricular Arte y la Literatura Infantil pueden ser aliados potentes para posibilitar que el trabajo de Filosofía con niños se realice de manera interdisciplinaria y lúdica, promoviendo en ellos experiencias de pensamiento.

Palabras clave: Arte; filosofía con niños; filosofía para niños; interdisciplinariedad; literatura infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração 1.....	113
Figura 2 – Ilustração 2.....	113
Figura 3 – Ilustração 3.....	114
Figura 4 – Ilustração 4.....	115
Figura 5 – Ilustração 5.....	116
Figura 6 – Ilustração 6.....	116
Figura 7 – Ilustração 7.....	117
Figura 8 – Ilustração 8.....	118
Figura 9 – Ilustração 9.....	118
Figura 10 – Ilustração 10.....	123
Figura 11 – Ilustração 11.....	123
Figura 12 – Ilustração 12.....	124
Figura 13 – Ilustração 13.....	124
Figura 14 – Ilustração 14.....	125
Figura 15 – Ilustração 15.....	126
Figura 16 – Ilustração 16.....	126
Figura 17 – Ilustração 17.....	127
Figura 18 – Ilustração 18.....	127
Figura 19 – Ilustração 19.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de publicações entre os anos 2013 e 2022 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	47
Quadro 2 – Composição do corpus de análise após uso dos critérios de inclusão e exclusão...	48
Quadro 3 - Corpus de análise de resultados.....	49
Quadro 4 – Pesquisas que fizeram parte do <i>corpus</i> de análise.....	49
Quadro 5 – Metodologia adotada nas pesquisas analisadas e abordagens teórica-epistemológicas.....	50
Quadro 6 – Sugestões de temáticas filosóficas para trabalhar com o projeto de livro <i>A montanha da imaginação</i>	119
Quadro 7 – Sugestões de temáticas filosóficas para trabalhar com o projeto de livro <i>Três Chicos, no Velho Chico</i>	129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
PFpC	Filosofia para Crianças
CI	Comunidade de Investigação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
PPE	Política Pública Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas
CF	Constituição Federal
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)S
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
NEFI	Núcleo de Estudos em Filosofia na Infância.
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UERN	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA E NA FILOSOFIA	22
2.1 Infância e educação na Grécia antiga	23
2.2 Infância e educação do Renascimento à Modernidade	33
2.3 “Infância”, infâncias e educação na contemporaneidade	39
3 ESTADO DA ARTE	45
3.1 Discussão dos Resultados	52
4 O FILOSOFAR PARA/COM CRIANÇAS NO CHÃO DA ESCOLA	60
4.1 Lipman e o Programa Filosofia para Crianças	61
4.2 Kohan e a Filosofia com crianças	65
4.3 Movimentos do filosofar com crianças em outros contextos brasileiros	68
5 A BNCC DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE E O FILOSOFAR PARA/COM CRIANÇAS NO CHÃO DA ESCOLA	74
5.1 Contexto de implementação da BNCC	75
5.2 A BNCC do componente curricular Arte	81
5.3 A Dança e a Filosofia	85
5.4 O teatro e a Filosofia	92
5.5 A música e a Filosofia	99
6 A LITERATURA INFANTIL ENQUANTO EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTOS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	105
6.1 Diálogos entre Filosofia e Literatura Infantil	109
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS	145

1 INTRODUÇÃO

Belém – AL, 30 de outubro de 2022.

Por onde começar a escrever nossa tese? Essa é uma pergunta que fazemos sempre que iniciamos a escrita de um texto, seja ele acadêmico/científico ou não. Como nem toda pergunta tem respostas, para essa também não é possível apontá-la, o que nos foi permitido, ao menos neste primeiro momento, foi apresentar apontamentos de caminhos que percorremos para darmos início à sua escrita.

A propósito, esta não foi a única indagação que se fez presente nesta pesquisa. Além dela, muitos outros questionamentos surgiram e foram apontados ao longo deste trabalho, não com a pretensão de lhes oferecer respostas definitivas, mas de contribuir para a construção de reflexões teoricamente fundamentadas acerca da potência da tríade filosofia, crianças/infâncias e educação, bem como da necessidade de que tais discussões estejam presentes não apenas na academia, mas também no cotidiano do chão da escola.

Por onde começar não sabemos. Na verdade, nunca sabemos! O que sabemos é que escrever é sempre um acontecimento que nos desafia, nos inspira e nos motiva a discorrer sobre o que gostamos/queremos/vivenciamos/pesquisamos/pensamos.

Apesar de não sabermos por onde começar, sabemos de onde (espaço geográfico) começar a escrever, qual seja: o lugar no qual nascemos, nossa cidade natal, Belém¹, em Alagoas. Cidade esta que sempre esteve presente em nossas escritas, discussões e apresentações, visando mostrar que, o menino que ali viveu e vive - sempre que pode retornar -, teve muitos de seus sonhos concretizados, mesmo diante de todas as adversidades que o acompanhou e ainda o acompanha. Assim, esta Tese (escrita) nasceu nessa cidade que, em muito, contribuiu e ainda contribui para a nossa vida profissional e acadêmica.

É nesse contexto inicial de nascimento de um texto que foram escritos os primeiros parágrafos desta tese, que partem das vivências que tivemos durante nossas infâncias e nas infâncias da vida adulta. As primeiras linhas aqui escritas foram traçadas em um contexto bem peculiar de nossa vida infantil, que vivenciamos ainda hoje em diferentes contextos das infâncias da vida adulta, a saber: na roça, ambiente no qual, de um lado, está nossa mãe, sempre procurando algo para fazer, “reinando” no solo vermelho e fértil de nossa cidade, buscando, sempre, enquanto agricultora de subsistência, complementar a alimentação de casa, e eu, como

¹ Belém, em Alagoas, é um município da Região Agreste de Alagoas, distante de Maceió a 118 km, com uma população estimada de 4.722 habitantes (IBGE/Brasil. 2022).

sempre, fugindo do trabalho braçal de plantar e colher, e encontrando nas palavras outras formas de viver e sobreviver.

Nesse mesmo espaço geográfico, dentre tantos outros espaços de minha trajetória profissional, como o exercício da docência em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em escolas públicas dos municípios de Barra de Santo Antônio e Maceió, há 14 anos, em Alagoas, e, atualmente, na função de diretor escolar, diferentes acontecimentos se somam e nos ajudam a refletir sobre as contribuições da Filosofia para a educação escolar, especialmente para a educação de crianças, para a experiência de ser criança e para as experiências de pensamento, assim como sobre os contributos que os pequenos podem oferecer à educação escolar e à própria Filosofia.

E por falar em experiências, torna-se importante fazer alguns apontamentos do que entendemos por experiência e experiências. Pensamos a experiência assim com Larrosa (2002, p. 21), qual seja: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...]”. Experiência, é, pois, aquilo que nos toca, que nos acontece, que nos marca. Mas para que isso aconteça é necessário que nos permitamos, assim como na infância enquanto tempo cronológico nos aconteceu diferentes experiências, nas infâncias da vida que nos rodeiam.

É nesse contexto de experiências enquanto acontecimentos que pensamos ser impossível pensar/escrever/problematizar as infâncias e o lugar da criança no pensamento e fazer filosófico, bem como da filosofia nesse processo, sem nos lembrarmos as nossas vivências infantis (enquanto tempo cronológico) e as diferentes infâncias que nos acompanham ao longo de quase 4 décadas de existência.

Infâncias, no plural, pensadas a partir de Kohan (2004; 2008; 2011), que apresenta a infância não enquanto tempo cronológico, enquanto projeção para o futuro adulto, mas enquanto uma condição potente de se estar no mundo, pensando as infâncias:

[...] como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes [...]. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (Kohan, 2004, p. 63).

É, pois, isso que nos acontece, já que a cada leitura que fizemos para embasar teoricamente esta pesquisa e a cada parágrafo escrito, é um mergulho de flashes de

acontecimentos de nossas infâncias, das recordações doravante marcantes (felizes e não-felizes) que se fizeram presentes desde os primeiros anos de nossas vidas.

Esse mergulho é como se estivéssemos “ocupando” o mesmo lugar que Marcel Proust do conto “As madeleines de Proust (e de todo mundo)”, que ao tomar o primeiro gole de chá, acompanhado de pequenos pedaços do biscoito madeleine, lembranças marcantes de sua infância surgiam e o deixava em estado de êxtase com suas memórias infantis recuperadas.

Assim também acontecia conosco, não ao beber um chá e comer os bolinhos franceses, mas ao discorrer sobre infância e infâncias, sobre filosofia e educação, sobre crianças, sobre as relações potentes de experiências de pensamentos, de se estar no mundo, pertencer a ele e nele passar por acontecimentos.

Nesse movimento, o componente curricular Arte e a Literatura Infantil emergiam também enquanto territórios privilegiados de encontro, nos quais a sensibilidade, a imaginação e a criação abriam brechas para o exercício do pensar. Por meio de imagens, narrativas, sons e gestos, essas linguagens instauravam modos singulares de experiência, capazes de provocar perguntas, deslocar certezas e ampliar as formas pelas quais as crianças elaboram sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Cada leitura, parágrafos escritos e expressões usadas para o desenvolvimento desta pesquisa era como se estivéssemos voltando ao nosso passado infantil, às nossas experiências infantis, resgatando memórias que nos ajudavam a compreender, juntamente com nossas observações de crianças brincando ao longo de 14 anos de profissão docente, o quanto o pensar infantil é potente, o quanto a criança e a filosofia têm em comum, o que é da natureza de ambos, a saber: o “poder” da problematização, do questionamento e a capacidade de assombra-se com as coisas deste mundo.

É um movimento de pensar que a filosofia pode manter viva a nossa infância, o nosso poder de questionar, aguçando a nossa curiosidade, assim como aquele menino, que outrora fomos, que olhava para o céu azulado, com nuvens emblemáticas, no agreste alagoano, debaixo de árvores ou da janela de sua casa; que imaginava, pensava, fantasiava e questionava, ainda enquanto criança, a vida, a existência humana, a ciência e os acontecimentos infantis.

Esse modo de olhar o mundo, atravessado pela imaginação e pela fantasia, encontra sentido também no componente curricular Arte e em suas múltiplas linguagens, que convidam à criação, à experimentação e à expressão sensível das experiências vividas. Do mesmo modo, a Literatura Infantil, ao narrar o cotidiano, o extraordinário e o indizível da infância, oferece palavras, imagens e silêncios que ampliam o campo do pensar, permitindo que crianças e adultos interroguem a vida, a existência humana, a ciência e os acontecimentos que atravessam

o viver infantil. Assim, filosofia, Arte e Literatura Infantil se entrelaçam como experiências formativas que preservam a potência do imaginar e sustentam a curiosidade como forma legítima de relação com o mundo.

São, portanto, memórias afetivas que, sempre que falamos em infâncias, crianças, filosofia, mergulhamos mais uma vez nas memórias do passado, nas experiências que nos aconteceram, não apenas que nos passaram, e lembramos o quanto de vivências de exploração de pensamentos e de fantasias participamos. O quanto esses momentos nos marcaram, nos tocaram e nos fizeram ser sujeitos de experiências pensados a partir de Larrosa (2002):

[...] Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (Larrosa, 2002, p. 24).

Como bem nos lembra o saudoso professor Gamboa (2013), toda pesquisa parte de uma vivência, de acontecimentos da vida que inspiram o pesquisador a buscar, a partir de suas experiências, respostas para suas indagações e o motivam a investigar determinado objeto de pesquisa.

No caso específico da nossa pesquisa, buscamos investigar desdobramentos de como o ensino do componente curricular Arte, da forma como está desenhado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, e o uso da Literatura Infantil, podem contribuir para o filosofar com crianças no ensino fundamental, apontando possíveis direcionamentos, a partir da Arte e da Literatura Infantil, para o filosofar com crianças.

Ora, para muitos pode haver questionamentos sobre o fato de fazer filosofia/filosofar com crianças a partir do componente curricular Arte e da Literatura Infantil, no entanto, devemos lembrar, sempre, que a natureza da filosofia é ser interdisciplinar. É fazer essa intersecção entre as várias áreas do saber, e na educação formal, promover diálogos entre os diferentes componentes curriculares/disciplinas e/ou estar sempre dialogando com eles é, também, um grande passo para a democratização da educação.

A esse respeito, os professores Silvio Gallo e Walter Kohan (2000) afirmam que:

[...] as ciências fragmentaram o real por meio da especialização dos saberes, por isso, compete à filosofia a função de rearticular os fragmentos, possibilitando uma visão da totalidade. Sendo assim, confirmo que a educação consiste na síntese feita por cada indivíduo do saber produzido pelo homem nas diversas ciências, no entanto, somente a filosofia pode garantir a unidade desta síntese (Gallo; Kohan, 2000, p. 125).

Vemos, assim, na Arte, na Literatura Infantil e na Filosofia, uma possibilidade de diálogo potente que, nas atividades com as crianças no ensino fundamental, podemos fazer uso dos eixos² do componente curricular Arte, presente na BNCC, e dos seus objetos do conhecimento, como meio para o filosofar com as crianças; pensando o filosofar com crianças, aqui, enquanto aquele percurso de contribuição para o florescer da imaginação das crianças, de seus pensamentos e do perguntar infantil.

Objetivando, com isso, a promoção de experiências de pensamento no ambiente escolar, tornando-se uma atividade “constante” do pensar e refletir, rompendo com a lógica do ensino de filosofia conteudista e da memorização de datas e conceitos, já que, o intuito da filosofia na escola de ensino fundamental não é o de transmissão de:

[...] conteúdos ou informar sobre o que deve se ensinar ou como deve ser ensinada a filosofia na escola, mas compartilhar um exercício permanente do pensar que interroga os sentidos criados e cria possibilidades para o surgimento de outros (Kohan; Olarieta; Wozniak, 2012, p. 169).

Posto isso, no desenvolvimento deste trabalho, sustentamos a defesa da Arte e da Literatura Infantil como mediações importantes para o filosofar com crianças. Compreendemos que essas linguagens, ao mobilizarem a sensibilidade, a imaginação e a experiência estética, criam condições propícias para que as crianças elaborem perguntas, construam sentidos e exercitem formas próprias de pensamento reflexivo.

Mais do que recursos pedagógicos auxiliares, a Arte e a Literatura Infantil configuram-se como espaços de encontro entre a experiência infantil e a reflexão filosófica, favorecendo o diálogo, a escuta e a problematização do mundo vivido. Assim, afirmar seu lugar nesse processo implica reconhecer a criança como sujeito de pensamento e a dimensão estética como via legítima de acesso ao filosofar.

Portanto, o trabalho interdisciplinar, nesse sentido, não apenas amplia as possibilidades de ensino, mas também reforça o papel da escola como espaço de formação integradora. Além disso, a filosofia, quando incorporada de maneira planejada e adaptada à realidade das crianças,

² O Componente Curricular Arte na configuração da nova BNCC está dividido em 4 eixos por meio das seguintes linguagens: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Esses eixos foram/serão mais detalhados no item 6 desta tese.

pode contribuir para a construção de um ambiente que valorize o diálogo, a argumentação e a análise de questões complexas, promovendo uma educação centrada no desenvolvimento integral do sujeito e alinhada aos desafios contemporâneos. Posto isso, indaga-se: *Como é possível desenvolver um trabalho interdisciplinar por meio da Arte e da Literatura Infantil visando o desenvolvimento de possibilidades de filosofar na escola de Ensino Fundamental?*

Nessa seara, o objetivo geral da pesquisa foi: compreender como o ensino da Arte e o trabalho com a Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental podem contribuir para o despertar filosófico de crianças que frequentam à escola nessa etapa da Educação Básica. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: (1) problematizar as categorias crianças e infâncias presentes nas literaturas especializadas; (2) Apresentar e discutir, por meio de um estado da arte, produções acadêmicas (teses de doutorado e dissertações de mestrado) presentes nas bases de dados da CAPES sobre o trabalho e a pesquisa de filosofia para/com crianças no ensino fundamental, a partir de um trabalho interdisciplinar; (3) descrever os movimentos nacionais e internacionais de filosofia para/com crianças; (4) discutir a relação interdisciplinar entre o componente curricular Arte e a Filosofia e como pode ser utilizado para o filosofar com crianças nas escolas de Ensino Fundamental; e (5) apresentar, por meio de sugestões de livros de Literatura Infantil, possíveis caminhos para o filosofar com crianças.

Visando atingir os objetivos propostos, utilizamos de diferentes aspectos da metodologia da pesquisa científica por meio dos estudos de Mattar e Ramos (2021): Quanto à natureza é uma pesquisa básica (teórica) e aplicada; quanto aos objetivos, é exploratória, explicativa e descritiva. De acordo com a fonte para coleta de dados, é documental, bibliográfica e estado da arte de pesquisas em educação. Outrossim, com base na abordagem, é classificada como qualitativa.

É importante destacar que ao realizarmos um levantamento no Banco/Catálogo de teses e dissertações da CAPES para identificar a existência de pesquisas que tratavam da temática aqui abordada, foram encontradas algumas centenas de pesquisas que abordaram a Filosofia para e/ou com crianças. No entanto, quando verificamos especificamente as contribuições do trabalho interdisciplinar da Filosofia com outras áreas do conhecimento para o filosofar com as crianças esse número reduziu para 27 pesquisas e, ao fazer uma leitura dos textos na íntegra, apenas 4 pesquisas dialogaram de forma direta com o que propomos com nossa pesquisa.

A opção por trabalhar com apenas quatro pesquisas decorre de um critério analítico rigoroso e coerente com os nossos objetivos. Sabemos que o filosofar com crianças envolve um movimento sensível, imaginativo e indizível, marcado por modos singulares de estar no mundo, de questionar e de atribuir sentido à experiência.

Nessa perspectiva, interessaram apenas estudos que dialogassem efetivamente com abordagens interdisciplinares voltadas à promoção de experiências de pensamento em escolas públicas de ensino fundamental; que tratassem do componente curricular Arte como possibilidade concreta de mediação do trabalho filosófico com crianças; e que apresentassem reflexões teóricas sobre metodologias capazes de sustentar a Literatura Infantil enquanto pertencente a esse movimento investigativo e formativo.

Muitas publicações, embora numericamente expressivas, não apresentaram discussões sobre como a Arte e a Literatura Infantil podiam ser consideradas potências estéticas e formativas para o filosofar com crianças. Assim, a seleção de quatro pesquisas não indica escassez, mas intencionalidade teórica e metodológica, na medida em que privilegia estudos que reconhecem o diálogo com a Arte, a Literatura Infantil, as infâncias e a Filosofia como espaço de imaginação, curiosidade e pensamento vivo, em consonância com a perspectiva defendida neste trabalho.

Destarte, algumas pesquisas sugerem a Literatura Infantil como forma para trabalhar a Filosofia com crianças de forma interdisciplinar (Franco, 2019; Proença, 2021; Silva, 2022), outras apresentaram o trabalho com projetos pedagógicos enquanto alternativa para esse processo (Moreira, 2021; Barros, 2020). Nesse ínterim, percebe-se que há uma necessidade de mais produções que tratem sobre a temática de forma mais precisa. O mesmo acontece com o componente curricular Arte, que só apareceu como meio para o filosofar com crianças, de forma genérica, em apenas 1 (uma) pesquisa, na de Franco (2019).

Desse modo, consolida-se a ideia de que é, sim, possível trabalhar a filosofia com crianças, uma possibilidade já defendida, relatada e apresentada por diversos pesquisadores, inclusive pelo próprio autor desta pesquisa. No entanto, este texto propõe outras abordagens, entre tantas existentes, para a introdução da filosofia no contexto do ensino fundamental.

Neste movimento inquieto de questionar e de voltar-se constantemente às próprias perguntas, como sugere Kohan (2000), é que se insere nossa pesquisa. Não com a intenção de oferecer respostas definitivas, mas de lançar luz sobre o próprio ato de perguntar, interrogando o sentido e a direção das perguntas que formulamos.

Diante dessas reflexões iniciais, convidamos a apreciar o que esta pesquisa pode proporcionar; uma viagem que não começa em seu destino, mas aquela que começa no caminho, nas trilhas da reflexão sobre filosofia, crianças, infâncias, educação, escola e experiências de pensamento, por meio da interdisciplinaridade presente no componente curricular Arte e seus eixos temáticos de acordo com a BNCC: Artes visuais, dança, música, teatro, e na Literatura Infantil.

Para compreender essas reflexões, a exposição desta pesquisa está organizada em forma de seções, além da introdução e da conclusão Assim, a exposição segue a seguinte estrutura: (1) introdução; (2) apontamentos teóricos/históricos/filosóficos sobre crianças e infâncias; (3) estado da arte; (4) o filosofar para/com crianças e o perguntar da criança no chão da escola; (5) a BNCC do componente curricular Arte e a Filosofia para/com crianças; (6) a Literatura Infantil enquanto experiências de pensamentos na escola de ensino fundamental (7) conclusão.

Começamos essa exposição pela primeira parte do texto, que se trata da Introdução. Este texto inicial, que traz um breve resumo das demais divisões, traz também uma apresentação das temáticas e categorias abordadas, bem como da metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento deste estudo.

Após essa primeira discussão, discorreremos, na próxima seção, acerca das considerações históricas e filosóficas sobre crianças e infâncias. O principal objetivo em apresentar essas categorias é a de dar continuidade as nossas discussões sobre filosofia e crianças e compreender o processo que desencadeou uma possível negação do filosofar com crianças no passado e posteriormente a defesa de inserção dessa possibilidade nas escolas de Ensino Fundamental, bem como em compreender as categorias de criança e as infâncias não apenas enquanto tempo cronológico, primeira fase da vida de uma pessoa, mas enquanto tempo, acontecimento, enquanto possibilidades, movimento (Kohan, 2011, p. 18).

Em seguida, é proposto um estado da arte, por meio da qual discutimos como as pesquisas sobre filosofia para/com crianças no Ensino Fundamental - EF vêm sendo desenvolvidas e quais as suas relações com este estudo. Apresentamos, em seguida, discussões sobre o Filosofar para/com crianças, aprofundando as discussões sobre o fazer filosófico com crianças em sala de aula, tendo como principais teóricos Mathew Lipman e Walter Kohan.

A seção seguinte, problematiza o processo de desenvolvimento da BNCC para o ensino fundamental, destacando as possíveis contribuições da BNCC (Ensino Fundamental, componente curricular Arte) para a promoção de experiências de pensamentos com crianças, durante as suas permanências nas salas de aula do Ensino Fundamental – anos iniciais, mais especificamente, ao entrar em contato com o componente curricular Arte. Para isso, defendemos o caráter interdisciplinar da Filosofia, que perpassa todas as áreas do conhecimento e pode ser pensada, juntamente com a Arte, como uma possibilidade de filosofar com as crianças, de promover experiências de pensamentos. Para finalizar, defendemos as contribuições da Literatura Infantil promoção de experiências de pensamentos com crianças na escola e fora dela.

2 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO NA HISTÓRIA E NA FILOSOFIA

Como as crianças e as infâncias vêm sendo pensadas ao longo da história e conseqüentemente pela Filosofia?

Esse é um questionamento sempre que pensamos a possibilidade de filosofar com e para as crianças nos atravessa. Como todos os outros aqui presentes, não procuramos respondê-lo de forma categórica, mas traçamos apontamentos e caminhos para alguns diálogos.

Assim, esta seção propõe um percurso histórico-filosófico sobre as concepções de infância, de criança e de educação, buscando compreender como essas ideias foram sendo construídas e ressignificadas ao longo do tempo. Ao revisitar diferentes momentos do pensamento filosófico, não se trata apenas de descrever visões sobre a infância, mas de evidenciar como cada concepção carrega implicações diretas para o modo como as crianças são reconhecidas, ou silenciadas nos espaços educativos.

Na Antiguidade grega, por exemplo, a infância não ocupava um lugar de centralidade. As crianças eram, em grande medida, vinculadas à autoridade familiar e vistas como pertencentes aos pais, sem reconhecimento de direitos próprios. Ainda assim, filósofos como Platão e Aristóteles já atribuíam à educação um papel decisivo na formação humana, ao reconhecerem que é nesse período inicial da vida que se introduzem disposições, hábitos e modos de pensar. Mesmo sob limites históricos evidentes, esses pensadores apontavam para a infância como um tempo de formação para o futuro adulto e de abertura ao aprendizado.

Com o Renascimento e os deslocamentos culturais que o acompanham, a infância passa a ser pensada de forma mais atenta. Autores como John Locke contribuem para uma compreensão que valoriza o cuidado, a educação e a experiência formativa das crianças. Nesse contexto, a infância começa a ser reconhecida como uma etapa específica da vida, marcada por potencialidades próprias, o que amplia o debate sobre os modos de educar e de se relacionar com as crianças.

Na modernidade, essas reflexões ganham maior densidade filosófica. Em Kant, a infância ocupa um lugar decisivo no projeto de formação humana, sendo entendida como o momento inaugural da constituição do sujeito moral. Longe de ser reduzida a uma fase de simples imaturidade, a infância é concebida como o tempo em que se lançam as bases da autonomia, do uso da razão e da responsabilidade ética. A educação, nesse horizonte, assume a tarefa de orientar a liberdade, favorecer o desenvolvimento do pensamento e preparar, de forma gradual, a inserção consciente do indivíduo na vida em sociedade. Educar, portanto, é possibilitar que o ser humano venha a tornar-se humano.

Já na contemporaneidade, as reflexões filosóficas sobre a infância ampliam esse debate ao questionarem as relações de poder que atravessam as práticas educativas, bem como as imagens adultocêntricas que historicamente definiram o lugar da criança. Pensadores atuais problematizam noções estruturais de incapacidade, interrogam os limites da autonomia infantil e buscam compreender as experiências das crianças a partir de uma perspectiva mais sensível, plural e respeitosa. A infância passa a ser entendida como tempo de experiência, de linguagem, de pensamento e de produção de sentidos.

É nesse horizonte que se insere a presente pesquisa, ao defender a filosofia com crianças como prática possível no cotidiano escolar, especialmente quando articulada de forma interdisciplinar com a Arte e a Literatura Infantil. Ao reconhecer as crianças como sujeitos capazes de pensar, imaginar, questionar e criar, sustenta-se a ideia de que experiências estéticas e narrativas podem abrir caminhos para o filosofar no chão da escola.

A Arte e a Literatura Infantil, nesse sentido, não aparecem apenas como recursos pedagógicos, mas como mediações potentes para a promoção de experiências de pensamento, diálogo e reflexão, nas quais as crianças tecem sentidos, formulam perguntas e exercitam modos próprios de pensar o mundo.

Além disso, ao considerar a infância como tempo legítimo de pensamento e experiência, torna-se necessário repensar as práticas escolares que ainda restringem o filosofar a conteúdos abstratos ou a etapas posteriores da escolarização, como o Ensino Médio ou a Educação Superior. A defesa de propostas que integrem a filosofia à Arte e à Literatura Infantil desloca essa lógica, ao reconhecer que as crianças também pensam por meio de imagens, narrativas, sons, gestos e emoções. Essas linguagens, quando acolhidas no espaço escolar, ampliam as possibilidades de diálogo e reflexão, favorecendo experiências nas quais o pensamento emerge de forma situada, sensível e compartilhada.

Assim, filosofar com crianças não significa antecipar modelos conceituais prontos, mas criar condições para que o pensamento aconteça no encontro entre linguagem, imaginação e experiência, no cotidiano vivo da escola, no trabalho com a Arte e/ou no uso da Literatura Infantil como percurso para essa prática.

2.1 Infância e educação na Grécia antiga

Na Antiguidade grega, predominava a compreensão da infância como uma condição subordinada à autoridade dos adultos, na qual as crianças não eram reconhecidas como sujeitos de direitos. Ainda assim, pensadores como Platão e Aristóteles atribuíram centralidade ao papel

da educação na constituição do ser humano, destacando o potencial formativo das crianças e sua capacidade de aprender e se desenvolver.

Por meio dos diálogos de Platão é possível identificar, mesmo que de forma não sistemática, a importância que esse filósofo deu à criança enquanto ser que contribui para a formação humana e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Apesar de, em boa parte de sua filosofia, a infância ser considerada apenas uma fase biológica imatura, ela também é compreendida como um estágio importante do vir-a-ser da alma, ou seja, uma etapa sensível à educação, à formação moral e à orientação filosófica, o que a coloca como uma fase relevante da vida para a preparação do futuro rei-filósofo (Platão, 2021).

Nos livros II e III de *A República*, podemos fazer uma interpretação do que Platão pensa acerca da criança enquanto um ser em formação, principalmente em relação a ideia de que o seu caráter pode e deve ser moldado desde os primeiros anos de vida. Isso se dá, por exemplo, na defesa da Paidéia, em que a educação da alma, de forma integral, articula-se com a ideia de que as impressões iniciais exercem um poder formativo duradouro (Platão, 2021).

Dessa forma, Platão alerta para a importância de selecionar cuidadosamente as histórias, ou, em sua época, os mitos, que são narrados às crianças, recomendando que sejam escolhidas apenas aquelas que contribuem positivamente para sua formação. Ele defende a exclusão dos relatos que retratam os deuses de maneira injusta ou violenta, apresentando assim uma ideia de responsabilidade ética por parte daqueles que educam as crianças (Platão, 2021).

Quando Sócrates, no Livro II de *A República*, discute com seus interlocutores (Glauco e Adimanto) a fundação da cidade, ele apresenta a educação enquanto um importante processo. Assim, Platão defende que as histórias apresentadas às crianças precisam ser escolhidas com atenção, já que influenciam profundamente a formação de seu caráter desde os primeiros anos de vida. Vejamos esse diálogo:

Qual é então essa educação? Ou não será difícil encontrar uma melhor do que aquela já descoberta através de uma longa tradição? Ora, temos à nossa disposição a ginástica para os corpos e a música para a alma.

Temos, não há dúvida.

Não começamos então instruindo com a música antes de instruir com a ginástica?

E como não?

E admities discursos em música, perguntei, ou não?

De minha parte sim.

E há uma dupla forma de discursos, uma verdadeira e outra mentirosa?

Sim.

E não devemos ensinar em ambos os discursos, mas antes nos mentirosos?

Não entendo, disse ele, o que dizes.

Não entendes, disse eu, que primeiro contamos fábulas às crianças? Ora, isso em resumo não passa de mentira, mas é possível também algumas verdades. E com relação às crianças, usamos fábulas antes dos exercícios do ginásio.

É assim.

É por isso que eu dizia que é preciso dedicar-se antes à música que à ginástica.

Está correto, disse ele.

Não sabes que o mais importante de toda obra é o começo, sobretudo para um ente jovem e delicado? É sobretudo então que se plasma e se implanta o modelo que se deseja que fique impresso em cada um.

Perfeitamente.

Permitiremos então sem muita reflexão que as crianças ouçam quaisquer fábulas modeladas por qualquer um e recebam nas almas mais das vezes opiniões contrárias àquelas que imaginamos que devam ter quando crescerem?

De nenhum modo permitiremos.

Assim, primeiro, ao que parece, devemos vigiar os que inventam fábulas, e a que eles inventarem e que seja boa, deve ser aprovada, mas a não boa, deve ser rejeitada. E as que tiverem sido aprovadas, persuadiremos as amas e as mães a que as contem para as crianças, e plasmem suas almas com as fábulas, muito mais do que os corpos com as mãos. Mas dentre as que hoje contam, a maioria deve ser posta fora (Platão, 2021, p. 70)³.

Nesse contexto, faz-se necessário compreender que as histórias, sejam em forma de mitos ou de poemas, e, nos nossos dias, também da Literatura Infantil, que as crianças ouvem dos mais velhos desde os primeiros anos de vida, não são consideradas apenas uma forma lúdica de entreter as crianças, mas sim moldes psíquicos que contribuem para a sensibilização moral infantil. Isso justifica a defesa de Platão em relação à omissão de alguns trechos considerados imorais para esse público. Tais observações podem ser consideradas quando Teixeira (2021, p. 50)⁴ comenta a passagem de Platão nessas discussões, destacando que “[...] a rejeição de Platão aos poetas concerne sobretudo ao poder mágico e irresistível que a poesia exerce sobre a alma e o sensível [...]”.

O comentário de Teixeira chama atenção para um ponto central na crítica platônica à poesia: não se trata apenas de um juízo estético ou moral, mas de uma preocupação profunda com a influência que a arte tem sobre a alma humana. O que nos parece é que Platão parece temer o poder de sedução que a poesia exerce, justamente porque ela atua sobre as emoções e os sentidos, muitas vezes afastando o indivíduo da razão.

Nesse sentido, a rejeição não é contra a arte em si, mas contra sua capacidade de desestabilizar a ordem racional da alma, que, para Platão, deve ser guiada pelo *logos*⁵ e não

³PLATÃO. *A República*. Tradução introdução de notas: Eleazar Magalhães Teixeira. São Paulo: MEDIAfashion: Folha de S. Paulo. 2021.

⁴ Teixeira, Eleazar, Magalhaes. In: *A República*.

⁵ Razão.

pelo *pathos*⁶. Assim, a crítica aos poetas deve ser entendida no contexto de seu projeto filosófico: construir uma cidade (e uma alma) fundamentadas na justiça e na razão, daí a importância de oferecermos, segundo Platão, às crianças, apenas boas histórias que possam contribuir para a formação e preparação das crianças para a sociedade.

A atenção, portanto, dedicada à educação da criança está diretamente ligada ao processo de formação pelo qual ela transita, sendo essa fase considerada propícia ao cultivo das virtudes (*areté*). Na perspectiva educacional de Platão, educar é orientar as forças que compõem a alma humana para que alcancem sua plena harmonia em direção ao bem. Esse processo não ocorre de uma hora para outra, pois exige disciplina e formação, implicando a transformação de disposições ainda em desenvolvimento em uma vida orientada pela justiça e pela verdade. Para Platão (2021):

Devemos então vigiar somente os nossos poetas e obrigá-los a criar a imagem dos bons costumes nos poemas, ou obrigá-los a não compor entre nós? Ou devemos vigiar também os outros profissionais e impedi-los de representar esses maus costumes: intemperança, baixeza, indecência, quer em pinturas de seres vivos, quer na arquitetura, ou em qualquer outra obra de arte? Ou ao que não for capaz, não se deve permitir que trabalhe entre nós? Não devemos ter cuidado para que os nossos guardiães, nutridos nas imagens do vício, como numa má pastagem, colhendo para si e se repastando com muitos ensinamentos, cada dia em pequenas doses, vindos de muitas procedências, sem se aperceber possam eles ter resumido em suas próprias almas uma grande corrupção? Pelo contrário, não devemos procurar aqueles profissionais que, por uma disposição natural, possam seguir a pista da natureza do belo e do gracioso, a fim de que, semelhantes a quem habita em lugar saudável, os jovens sejam beneficiados por tudo, de qualquer parte donde algo das belas obras lhe atinja a vista ou os ouvidos, tal como uma aura que traga de lugares favoráveis a saúde, e logo a partir da infância, sem se aperceber, os encaminhe para a imitação, para o amor e para a harmonia com bela linguagem? Assim então, respondeu, eles seriam muito bem-educados (Platão, 2021, p. 104-105).

Visto desta forma, entende-se em Platão a criança não enquanto um adulto em miniatura, incompleto, mas sim, enquanto um ser em potência, em desenvolvimento, necessitando que sua alma seja guiada em direção à harmonia entre razão, desejo e coragem, que são os elementos da alma para que, quando adultos, possam exercer a justiça em suas ações, alcançar o equilíbrio em suas escolhas e viver de modo virtuoso na *pólis*.

Pode-se interpretar, portanto, que a infância, em Platão, pode ser compreendida como um solo fértil em que a razão da criança, ainda frágil devido à sua condição biológica e em desenvolvimento, pode ser nutrida e, se bem direcionada, orientada por valores como beleza,

⁶ Emoções, paixões.

ordem e verdade. Assim, quando adequadamente conduzidas, as crianças são preparadas para se tornarem o futuro rei-filósofo.

Essa educação ocorre por meio da música, da ginástica e das artes, as quais, em conjunto, moldam o caráter e a alma do indivíduo. De acordo com Platão:

Então aquele que temperasse do modo mais belo possível a ginástica com a música e que as infundisse em sua alma numa medida justíssima, diríamos com razão que este é o mais perfeito músico e o de mais ajustada harmonia, muito mais do que aquele que faz o concerto das cordas (Platão, 2021, p. 119).

Essa perspectiva reforça a importância de uma educação atenta desde a infância, baseada na harmonia entre corpo e alma. Para isso, Platão aponta para necessidade de recorrer-se à música, à ginástica e às narrativas como meios que promovem tanto o desenvolvimento ético quanto o estético, visando à formação completa do indivíduo (Platão, 2021).

Na obra *Leis e Epinomis*⁷, Platão também demonstra sua atenção à educação na infância ao defender que as crianças devem ser expostas, desde cedo, a experiências com ritmos e harmonias que reflitam a ordem moral e, conseqüentemente, a estrutura do universo. Esse contato contínuo com o belo e o justo contribui para a formação de hábitos que, mais adiante, facilitarão uma compreensão racional do mundo. Assim, a infância é apresentada como uma etapa fundamental, na qual a alma é moldada de maneira sensível e gradual, preparando-se para alcançar o equilíbrio entre razão e corpo ao longo do tempo (Platão, 1980).

No Livro II das *Leis e Epinomis* Platão apresenta a educação da criança que é composta por 4 elementos: prazer, dor, amizade e ódio, definindo-a enquanto a “genuína educação”:

O Ateniense – Inicialmente, desejo lembrar como se define entre nós a genuína educação. Pelo que me permito adivinhar, só aquela instituição, quando bem dirigida, poderá preservá-la.

Clínias – Afirmativa um tanto ousada!

O Ateniense – O que eu digo, pois, é que por seu intermédio que a verdade e o vício se apresentam inicialmente ao espírito. Com referência à sabedoria e às opiniões verdadeiras e bem fundamentadas, feliz de quem consegue alcançá-las, embora apenas na velhice; perfeito é o homem que as possui, de par com as vantagens delas decorrentes. Dou o nome de educação à virtude que se encontra inicialmente na criança. Quando o prazer e a amizade, a tristeza e o ódio se geram diretamente em almas ainda incapazes de compreender sua verdadeira natureza, com o advento da razão põem-se em harmonia com ela, graças aos bons hábitos sabiamente adquiridos. É nesse acordo que consisti a virtude. Quanto à porção que tem por fim ensinar às crianças tudo o que diz respeito ao prazer e à dor, de forma que, do começo ao fim da vida seja odiado o que precisa ser odiado, e amado que precisa ser amado; se separarmos de nossas considerações e lhe dermos o nome de

⁷ Platão, **Leis e Epinomis**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 1980. V. 12, 13. (*Diálogos Col. Amazônica/ Série Farias Brito*).

educação, teremos, segundo o meu modo de pensar, empregado o termo exato (Platão, 1980, 653 a, b, c, p. 51-52).

Platão observa assim que, na infância (pensada enquanto primeira fase da vida de uma pessoa) manifestam-se sobretudo experiências ligadas ao prazer e à dor, assim como inclinações para o bem (verdade) e para o vício. Já virtudes superiores, como a sabedoria e a opinião verdadeira, só podem florescer ao longo da vida, alcançando sua maturidade na velhice, desde que o indivíduo tenha recebido uma formação adequada e guiada por uma educação correta.

Visto desta forma, a infância e a criança em Platão não são pensadas, apenas, enquanto uma fase menosprezada do ser humano, pelo contrário, consistem em um terreno propício para iniciar as primeiras ideias de justiça, sabedoria e virtude, as quais serão aprimoradas durante toda a vida, até alcançar a idade adulta, pois, para esse filósofo, a criança possui em si a possibilidade de reconhecer sua verdadeira essência, contanto que, desde os primeiros anos de vida, seja conduzida por uma educação adequada e bem direcionada.

Na filosofia platônica, a criança, por sua condição de ser em desenvolvimento, representa, por tanto, uma espécie de esperança para a cidade. Isso porque, quando recebe uma formação orientada por princípios éticos, estéticos e políticos, tem a possibilidade de alcançar a harmonia interior. No entanto, se for privada dessa orientação, o desequilíbrio que se instala em sua alma pode refletir-se também na desordem da *pólis* como um todo.

Podemos interpretar assim que Platão, ao desenvolver sua pedagogia, pensando-a enquanto educação da criança buscando a harmonia entre os aspectos racionais da alma e preparando o terreno para o surgimento do futuro filósofo, também teria desenvolvido uma filosofia da infância, ou da educação da infância, mesmo que de forma silenciosa, porém muito presente em suas discussões, perspectivas estas que só apenas nas últimas décadas passaram a ganhar maior destaque em nossas discussões pedagógicas e filosóficas.

Walter Kohan (2011), importante pesquisador da filosofia da educação e com crianças nos apresenta algumas possibilidades de se pensar a infância em Platão enquanto:

Possibilidade, inferioridade, outro rechaçado, material da política. Marcas sobre a infância deixadas por um pensamento. Marcas de uma Filosofia da Educação. Marcas que situam a infância em uma encruzilhada entre a educação e a política. Primeiras marcas da infância na Filosofia da Educação. Antigas marcas da infância. Marcas distantes. Primeira? Antigas? Distantes? (Kohan, 2011, p. 59⁸).

⁸ KOHAN, W. O. **Infância. Entre educação e filosofia.**

Portanto, ao revisitar Platão, Kohan (2011) não busca apenas descrever imagens históricas da infância, mas problematizar os sentidos que essas marcas deixaram na constituição da Filosofia da Educação. A infância aparece atravessada por tensões: ora concebida como possibilidade, ora como inferioridade ou como elemento a ser controlado pela política, revelando um lugar ambíguo e instável na filosofia platônica.

Essa leitura permite compreender que tais marcas não permanecem apenas no passado, mas continuam ecoando nas formas contemporâneas de pensar a educação e a criança, situando a infância numa permanente encruzilhada entre formação e poder. Assim, mais do que categorias fixas, as ideias destacadas por Kohan (2011) nos convidam a questionar como esses sentidos ainda influenciam práticas educativas e concepções de infância no presente e como podemos superar tais visões.

Outro filósofo grego importante para pensarmos o lugar da criança na filosofia e consequentemente a sua educação é Aristóteles, que, assim como Platão, pensava os pequenos enquanto possível de educação. Para ele, a criança não é um ser acabado, mas alguém em formação que pode e deve ser educado para a vida política e filosófica.

Essa compreensão pode ser apoiada em sua concepção teleológica da natureza, segundo a qual tudo tende a realizar sua finalidade própria. De acordo com Martins (2013)⁹:

A teleologia consiste no uso de “causas finais” para explicar os fenômenos. Na Antiguidade, o uso de argumentos teleológicos foi utilizado de um modo incipiente pelos filósofos gregos do período pré-socrático, atingindo um estágio importante com Sócrates e Platão. Porém, o mais importante pensador associado à teleologia, na Antiguidade, foi Aristóteles. Ele aplicou esse tipo de abordagem especialmente em seus estudos sobre os seres vivos (Martins, 2013, p. 168).

Nesse sentido, podemos pensar que a infância representa, em Aristóteles, o início do percurso em que o ser humano, ainda em potência, caminha gradativamente para a atualização de sua essência: a racionalidade, pois tudo que existe na natureza, incluindo o ser humano, tende a realizar sua própria finalidade.

A atenção dedicada à formação da criança, entendida como futuro integrante da pólis, ocupa lugar central no pensamento de Aristóteles. Ao discutir a constituição do cidadão, o filósofo ultrapassa os limites da educação restrita à escola e a insere no âmbito mais amplo da vida social. Nessa perspectiva, cabe ao legislador preocupar-se não somente com a formação moral, mas também com as condições físicas e sociais que possibilitam o pleno

⁹ Martins, Roberto de Andrade. A doutrina das causas finais na Antiguidade. 2. A teleologia na natureza, segundo Aristóteles. *Filosofia e História da Biologia*, v. 8, n. 2, p. 167-209, 2013.

desenvolvimento humano, ou seja, o cuidado com a educação deve acontecer desde o nascimento, abrangendo inclusive a organização da vida conjugal e o contexto em que se dá a geração dos futuros cidadãos.

Nessa seara, o filósofo afirma:

Aceitando que o legislador deveria ocupar-se, desde o início, de que os corpos dos cidadãos a educação sejam os mais saudáveis, segue-se que a atenção inicial deve ser dedicada à união conjugal e ao período e condições em que o homem e mulher devem ter relações sexuais (Aristóteles, 1998, 1334b, p. 30-33¹⁰).

Compreender a proposta de Aristóteles para a educação da criança exige considerar a concepção de alma apresentada pelo filósofo. Para ele, a formação humana depende do desenvolvimento equilibrado de suas dimensões: a parte racional e a parte irracional. Esta última precisa ser orientada e educada, de modo que a criança, ao amadurecer, consiga transformar-se em um ser plenamente racional, passando da condição de potência a de ato. Além disso, Aristóteles ressalta a importância de cultivar nos jovens hábitos corretos, pois são eles que possibilitam o domínio das paixões e a construção de uma vida pautada pela virtude (Aristóteles, 1998).

Em *A Política*, por exemplo, essa preocupação com o desenvolvimento de bons hábitos é defendida por Aristóteles ao afirmar que:

Deveria ser o primeiro dever do legislador, por conseguinte, banir o uso da linguagem ordinária. O uso da má linguagem de qualquer tipo, é a porta de entrada para o mau agir. Os jovens, especialmente, deveriam ser afastados da audição, ou impedidos de usar tal tipo de linguagem (Aristóteles, 1998, 1336b, p. 2-6).

Com relação à ideia de passagem da potência ao ato, capacidade da criança em vir a ser, ou seja, de a criança ainda não ser plenamente racional, mas possuir a capacidade se torna-se racional, Aristóteles afirma que:

[...] Por isso, um jovem não é bom ouvinte de preleções sobre a ciência e política. Com efeito, ele não tem experiência dos fatos da vida, e é em torno deste que giram as nossas discussões; além disso, como tendem a seguir as suas paixões, tal estudo lhe será vão e improficuo, pois o fim que se tem em vista não é o conhecimento, mas a ação. E não faz diferença que seja jovem em anos ou no caráter; o defeito não depende da idade, mas do modo de viver e de seguir um após outro cada objeto que lhe depara com a paixão. A tais pessoas, como aos incontinentes, a ciência não traz proveito algum; mas aos

¹⁰ ARISTÓTELES. *Política*. Tradução: Antonio Campelo Amaral e Carlos Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

que desejam e agem de acordo com o princípio racional o conhecimento desses assuntos fará grande vantagem (Aristóteles, 1973, 1095a)¹¹

Pensamos, pois, que a infância em Aristóteles não é negada, nem deve ser superada, é considerada enquanto uma fase natural do ser humano, pela qual passamos até nos tornamos homens virtuosos¹². Mas, para que isso possa acontecer, é necessária orientação e cultivo moral adequados.

Nesse processo, o papel dos hábitos é fundamental, pois são eles que, ao longo do tempo, possibilitam a interiorização da virtude. O próprio filósofo ressalta que “[...] a lei não tem outro poder para assegurar a obediência exceto o uso, e este apenas surge com o decorrer de muito tempo [...]” (Aristóteles¹³, 1998, p. 1269a20-1). Logo, a aquisição gradual de bons hábitos torna-se condição essencial para que a criança, no decorrer de seu amadurecimento, alcance o pleno exercício da racionalidade e da vida ética.

Assim, a criança, bem como o jovem, ainda imaturos, não são capazes de pensar ou agir racionalmente sobre os fins últimos das ações na *pólis*, porém, isso não é um fator determinante para excluí-los da vida ética, mas é exigida que seja educada desde cedo por meio de hábitos e exemplos. Ou seja, “É pelas ações que se formam os hábitos. Agindo justamente, tornamo-nos justos” (Aristóteles, 1973, p. 1103b2).

Dessa forma, a compreensão aristotélica da infância está estreitamente relacionada ao processo de formação moral que antecede a maturidade. Aristóteles reconhece que é justamente nesse estágio inicial da vida que os fundamentos do caráter devem ser cultivados, uma vez que a razão ainda está em desenvolvimento. Para ele, a educação ética envolve não apenas o aprendizado teórico, mas principalmente a prática constante das virtudes.

É a partir desse princípio que Aristóteles afirma:

Devemos tomar como sinais indicativos do caráter o prazer ou a dor que acompanham os atos; porque o homem que se abstém de prazeres corporais e se deleita nessa própria abstenção é temperante, enquanto o que se aborrece com ela é intemperante; e quem arrosta coisas terríveis e sente prazer em fazê-lo, ou, pelo menos, não sofre com isso, é bravo, enquanto o homem que sofre

¹¹ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1973, v. 4.

¹² Para Aristóteles, “[...] o homem bom e virtuoso é aquele que alia inteligência e força, que utiliza adequadamente sua riqueza para aperfeiçoar seu intelecto. A virtude, ou a excelência moral, resulta do hábito, de sua prática. Quanto mais o ser humano exercitar a virtude, mais virtuoso será. A ética é, portanto, o estudo do comportamento, das ações, das escolhas e dos valores humanos. A ação ética, em Aristóteles, requer um equilíbrio, ou seja, é necessário fazer o uso do meio-termo que objetiva ajudar o homem a agir sempre de maneira equilibrada, evitando, assim, o excesso ou a falta, o que caracterizaria um vício. [...]” (Silva, 2013, p. 76). Silva, Everton de Jesus. **A ÉTICA ARISTOTÉLICA COMO CAMINHO QUE CONDUZ O HOMEM A FELICIDADE PLENA** Revista Húmus - ISSN: 2236-4358 Jan/Fev/Mar/Abr. 2013. Nº 7.

¹³ ARISTÓTELES. *Política*. Tradução: Antonio Campelo Amaral e Carlos Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

é covarde. Com efeito, a excelência moral relaciona-se o com prazeres e dores; é por causa do prazer que praticamos más ações, e por causa da dor que nos abstermos de ações nobres. Por isso deveríamos ser educados de uma determinada maneira desde a nossa juventude, como diz Platão, a fim de nos deleitarmos e de sofrermos com as coisas que nos devem causar deleite ou sofrimento, pois essa é a educação certa (Aristóteles, 1973, p. 1104b11).

Revela-se assim a importância que o filósofo atribui ao processo formativo desde os primeiros anos de vida. A infância, para ele, não é apenas uma fase de crescimento biológico, mas um momento crucial para moldar o caráter e as disposições afetivas do indivíduo. Ao orientar as emoções (prazer e dor) em direção ao bem, estabelece-se a base para o desenvolvimento moral, que se realiza plenamente na vida adulta por meio da razão. Assim, Aristóteles propõe uma educação que vai além da instrução formal, visando à formação integral do sujeito por meio do hábito e da sensibilidade ética desde cedo.

Além de pensar a educação da criança enquanto formação moral e ética, Aristóteles também a pensa numa dimensão política, já que o bem individual está condicionado/subordinado ao bem coletivo da pólis. O livro VIII da Política ilustra bem essa afirmação, pois:

Tendo a cidade um único fim, é evidente que a educação deve necessariamente ser uma e a mesma para todos, e que o cuidado posto nela deve ser tarefa comum e não do foro privado, como se tornou prática corrente (pois que cada um se preocupa em particular com a educação dos seus filhos, dando-lhes um ensino privado, segundo parece melhor a cada qual). O exercício daquilo que é comum deve ser também realizado em comum. Tão pouco nenhum cidadão deve julgar-se útil por si próprio, mas sim em função da cidade, visto que cada um é uma parte dela, e o cuidado de cada parte deve, por natureza, refletir-se na preocupação pelo todo. [...] (Aristóteles, 1998, 1337a).

Pensando por esta perspectiva, a forma com um determinado grupo social educa suas crianças define o futuro moral, bem como sua estabilidade política e institucional, o que é bem visível nas ideias de Aristóteles.

Percebe-se assim que a infância consiste no ponto inicial da justiça, da prudência e da cidadania. O qual o corpo e o espírito da criança são desenvolvidos de forma gradual, respeitando o seu desenvolvimento físico e psíquico, já que,

[...] até os cinco anos de idade; não convém iniciá-los em nenhuma aprendizagem nem trabalho obrigatório, para não obstar ao crescimento. Mas necessitam de movimento para evitar que o corpo se torne frouxo, o que se pode obter com atividades diversas e, sobretudo, com jogos (Aristóteles, 1998, 1336^a, p. 20-25).

Nesse sentido, podemos considerar que Aristóteles concebe a infância a partir da articulação de três aspectos fundamentais: (1) a racionalidade em potência que se encontra em processo de desenvolvimento, (2) o papel do hábito na construção do caráter moral da criança e (3) a dimensão política da educação das crianças. Assim, a criança é compreendida como um ser em movimento rumo ao seu *telos*, ou seja, à realização de uma vida pautada pela razão e pela virtude. Sob essa perspectiva, a infância não é uma etapa passiva em sua filosofia, ou não consiste em uma categoria de investigação, mas sim um ponto de partida em que filosofia, pedagogia e política se encontram, assim como filósofos contemporâneos como Matthew Lipman e Walter Kohan têm pensado, bem como vimos pensando e defendendo desde a nossa graduação.

2.2 Infância e educação do Renascimento à Modernidade

Na Idade Média, a criança era pensada a partir de uma perspectiva cristã. Essa visão da infância enfatizava a inocência e a pureza das crianças, mas também as considerava como seres frágeis e pecadores, necessitando de instrução religiosa para alcançar a salvação. A partir do Renascimento, surgiram novas abordagens sobre a infância, com pensadores como Erasmo de Rotterdam e John Locke defendendo a valorização da educação e do cuidado com as crianças.

John Locke, por exemplo, via a infância como uma fase singular da vida, marcada pelo início do desenvolvimento das capacidades cognitivas. A partir dessa concepção, ele formulou a ideia de que a mente da criança se assemelha a uma “tábula rasa” — isto é, uma folha em branco que vai sendo preenchida conforme as experiências vividas. Assim, para Locke, o conhecimento não é inato: ele é construído gradualmente, por meio da interação com o ambiente e das vivências acumuladas ao longo do tempo (Locke, 2012)¹⁴.

Nesse contexto, a educação ocupa um papel central em sua filosofia, pois é por meio dela que se cultivam a razão e os valores morais desde os primeiros anos de vida. Locke também ressaltava que a infância exige cuidado e orientação, mas rejeitava o uso da coerção exagerada como método educativo e que o processo de aprendizagem deveria respeitar o ritmo da criança, utilizando estímulos positivos em vez de punições severas (Nascimento, 2015).

Para ele, a formação de indivíduos virtuosos e racionais só seria verdadeiramente eficaz se baseada no respeito, e não no medo, revelando com isso uma visão mais sensível e

¹⁴ Locke, Jonh. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Marins Fontes, 2012.

equilibrada sobre o desenvolvimento infantil e destacando a importância de se criar ambientes educativos acolhedores.

Outro ponto importante da filosofia de Locke em relação à criança que merece ser destacado é o poder do hábito para educar os pequenos. O professor Christian Lindberg Lopes do Nascimento, em sua tese de doutorado, intitulada *Ciência e Religião nos escritos educacionais de John Locke: a formação moral da criança*, destaca que:

Em *Conduta* Locke traz um argumento importante para fortalecer a defesa dos hábitos. O exercício repetitivo e gradual de uma determinada ação conduz a mente da criança a pensar de forma segura e correta. A constituição de hábitos ajuda a criança a memorizar determinadas ações. [...], o hábito supre a pouca idade da criança para a obtenção de valores corretos e úteis para a sua vida. Contudo, não se pode exigir que uma criança adquirisse o hábito daquilo que ela seja incapaz de aprender, muito menos impor outros que não consideram as aptidões naturais do infante. Neste caso, Locke alerta ao fato de que a constituição de hábitos não deve fazer com que a criança perca seus traços naturais; muito menos se deve habituar as crianças a uma quantidade excessiva de regras de conduta. Pelo contrário, precisa-se respeitar o desenvolvimento do infante para que novos hábitos sejam gradativamente incorporados por ela (Nascimento, 2015, p. 154).

Nesse sentido, essa reflexão acerca da filosofia de Locke evidencia que a formação dos hábitos na infância não ocorre de maneira automática ou impositiva, mas exige atenção ao tempo e às capacidades da criança. Ao destacar a importância da repetição na filosofia de Locke, Nascimento (2015) argumenta que o aprendizado moral e comportamental se consolida no cotidiano, por meio de práticas constantes que dão segurança à ação infantil.

No entanto, essa construção não pode ignorar as particularidades do desenvolvimento, pois hábitos impostos de forma excessiva ou descolados das aptidões naturais tendem a perder seu sentido formativo. Assim, a educação dos hábitos deve equilibrar orientação e respeito à individualidade, permitindo que a criança incorpore valores de modo progressivo e coerente com sua maturidade, ou seja, a criança é vista enquanto um sujeito em desenvolvimento que necessita ser considerado de acordo com a fase de seu desenvolvimento.

Desta forma, vemos que a filosofia em Locke teceu diferentes preocupações para com a educação da criança, não negando a sua existência. Para além do reconhecimento da criança como sujeito existente, a modernidade passa a atribuir à infância um lugar de atenção pedagógica e moral, entendendo que o processo educativo exerce papel decisivo na formação do indivíduo e da sociedade.

Nesse contexto, a educação da criança deixa de ser vista apenas como preparação para a vida adulta e passa a ser compreendida como uma etapa com necessidades próprias, exigindo

cuidados, orientações e práticas intencionais. Tal mudança revela uma preocupação crescente com o desenvolvimento intelectual, social e ético da criança, reforçando a ideia de que educar é também assumir responsabilidade pelo futuro coletivo, a partir das experiências vividas desde os primeiros anos de vida (Couto, 2023)¹⁵.

No século XVIII, influenciado pelas ideias de John Locke sobre a infância e a educação das crianças, o filósofo Jean-Jacques Rousseau também teve um papel fundamental na construção da concepção moderna de infância. Em sua obra *Emílio ou Da Educação*, Rousseau defendeu a ideia de que as crianças são seres naturalmente bons e que o ambiente e a educação desempenham um papel crucial em seu desenvolvimento. Essa visão influenciou movimentos educacionais e sociais, contribuindo para a valorização da infância como uma fase única e importante na vida humana (Rousseau, 2004¹⁶).

Desta forma, Rousseau abandona a ideia dominante de que a criança se resume em ser um adulto em miniatura, e se apropria de que a infância consiste em uma fase importante e legítima do desenvolvimento humano, com necessidades e características específicas. Ao defender essa ideia, Rousseau faz duras críticas a educação tradicional devido ao fato dela impor conhecimentos e valores que não dialogam com os estágios de desenvolvimento das crianças.

A partir dessa perspectiva, cabe aos adultos (pais, professores e demais pessoas que convivem com as crianças) o compromisso ético de conduzir o processo educativo com verdade, paciência e sensibilidade. Isso significa reconhecer que cada criança possui seu próprio ritmo de crescimento e que a aprendizagem deve acontecer em harmonia com suas necessidades e capacidades. Educar, para Rousseau, não é moldar, mas sim permitir que a criança floresça de forma autêntica, preservando sua curiosidade, liberdade e confiança no mundo.

Assim, a ética na educação vai além do conteúdo ensinado: está na forma como nos relacionamos com a infância e com a verdade, valorizando a infância como etapa essencial da existência humana. Assim, de acordo com Rousseau (2004):

Que vossas respostas sejam sempre graves, curtas, decididas, e sempre sem hesitação. Não preciso acrescentar que devem ser verdadeiras. Não se pode ensinar às crianças o perigo de mentir aos homens, sem sentir, da parte dos homens, o perigo maior de mentir às crianças. Uma só mentira averiguada do mestre ao aluno arruinaria para sempre todo o fruto da educação (Rousseau, 2004, p. 178).

¹⁵ COUTO, Vinicius. O modelo educacional de John Locke: Moral, utilitarista e empírico. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 14, n. 2, p. 210-231, 2023.

¹⁶ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Destaca-se também na filosofia de Rousseau a importância que se deve dar a liberdade e vivências de experiências concretas às crianças, mesmo antes de elas terem contato com o ensino formal, pois:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura como juízo aos dez anos. Com efeito, que lhe adiantaria ter razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não tem necessidade desse freio (Rousseau, 2004, p. 60).

Observa-se, mais uma vez, a valorização, por parte desse filósofo, da singularidade da infância, destacando-se a compreensão de que as crianças aprendem de maneira própria, distinta daquela dos adultos e das expectativas impostas por determinados modelos de ensino.

Respeitar as singularidades das crianças implica em permitir que elas tenham liberdade no processo de aprender, ou seja, o papel do educador nesse processo é de ser mais um mediador na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças do que de um instrutor autoritário. Assim, é importante que as crianças sejam permitidas e incentivadas a descobrirem o mundo por elas mesmas, vivenciando experiências próprias.

Portanto, a filosofia de Rousseau pensa e inaugura um novo olhar para compreendermos a ideia de infância, o qual a considera enquanto uma fase de vida única, que necessita de proteção quanto à artificialidade e à rigidez da cultura adulta, respeitando a liberdade da infância, seu tempo, valorizando a aprendizagem por meio de experiências infantis e contribuindo para o desenvolvimento de uma educação/pedagogia que tenha como centro dos processos educativos a criança e não o professor.

Immanuel Kant também apresenta reflexões importantes sobre a infância, especialmente no contexto do século XVIII. Sua principal contribuição nesse campo encontra-se na obra *Sobre a Pedagogia*, em que o filósofo considera a criança como uma projeção para futuro, ou seja, como alguém em formação que se tornará o adulto de amanhã. Essa visão torna a educação um tema central desde os primeiros momentos da vida. Kant (1999, p. 11) afirma que “[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada [...]”, destacando que a humanidade só alcança seu pleno desenvolvimento por meio da educação.

A partir dessa perspectiva, a infância passa a ser vista como uma fase que demanda acompanhamento atento dos adultos, uma vez que é nesse momento que começam a se

estruturar a disciplina, a aprendizagem e a formação moral. Para Kant, o ato educativo vai além da simples transmissão de conteúdos, pois está voltado à constituição do sujeito capaz de conviver em sociedade de maneira responsável e autônoma. Educar, portanto, envolve um processo amplo, no qual o crescimento intelectual caminha junto com a construção de valores que possibilitam o exercício da liberdade de forma consciente e ética (Kant, 1999).

Na concepção kantiana, a atenção dedicada à educação das crianças está diretamente ligada à responsabilidade de formá-las pensando no futuro da humanidade, e não apenas nas demandas imediatas do presente. Para Kant, somente uma educação orientada para o futuro pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais bem organizada. Nesse sentido, ele sustenta que é fundamental ensinar as crianças a desenvolverem o pensamento autônomo, o que se concretiza por meio de uma formação moral consistente. Tal dimensão educativa é considerada central em sua filosofia, pois, segundo o autor, é por meio da moralidade e da sabedoria que o ser humano pode alcançar sua realização e felicidade (Kant, 1999).

Assim, a infância é compreendida a partir de elementos centrais como a liberdade e a autonomia. Para Kant (1999), a liberdade não se configura como algo ilimitado, devendo ser orientada por princípios de responsabilidade, sobretudo no contexto da vida em sociedade. Nesse sentido, Kant destaca que o exercício da liberdade pessoal precisa considerar a presença e os direitos dos outros, o que reforça a necessidade de promover, desde os primeiros anos, uma educação voltada ao respeito e à convivência ética (Kant, 1999).

A autonomia é outro ponto importante para o processo de aprendizagem da criança em Kant, pois ela assume papel central na forma como o sujeito constrói o conhecimento. A criança não deve ocupar uma posição passiva diante do saber, limitando-se a receber informações, mas ser incentivada a aprender por meio da própria ação, da observação e da experiência.

Essa dinâmica favorece uma aprendizagem mais consistente, uma vez que permite que o conhecimento seja compreendido e internalizado de maneira significativa. Assim, a educação, desde os primeiros anos, deve promover o desenvolvimento do pensamento crítico aliado à formação da responsabilidade moral, elementos fundamentais para a constituição do indivíduo autônomo (Kant, 1999).

Nesse contexto, o brincar ocupa, em Kant (1999), um espaço importante entendido enquanto experiência significativa no desenvolvimento infantil, visto que permite que a criança se relacione ativamente com o ambiente em que vive. As atividades lúdicas favorecem não apenas a imaginação e o raciocínio, mas também estimulam a criança a pensar sobre o que faz

e sobre as consequências de suas escolhas. Ao se envolver em brincadeiras, ela explora possibilidades, reconhece limites e, de maneira natural, aprende a evitar situações desfavoráveis, construindo gradualmente noções de cuidado, atenção e segurança no próprio agir (Kant, 1999).

Ao analisar a infância em articulação com o processo educativo, observa-se que Kant atribui à educação finalidades claramente estabelecidas. Para o filósofo, educar significa permitir, desde cedo, a constituição moral do indivíduo, contribuindo para a formação do caráter e para a preparação das crianças para a vida em sociedade pautada por princípios éticos e responsáveis. Tal formação não se limita ao espaço escolar, mas se configura como um percurso permanente, que acompanha o ser humano ao longo de toda a sua trajetória de vida (Kant, 1999).

Diante dessas considerações, a pedagogia proposta por Kant evidencia que a educação da criança não se restringe ao repasse de conteúdos escolares, mas tem como eixo central a constituição moral do sujeito. Educar, nesse horizonte, implica favorecer o desenvolvimento da autonomia, sendo ético e da responsabilidade nas interações sociais, possibilitando uma convivência orientada por princípios de justiça e respeito recíproco. Dessa maneira, o pensamento kantiano sustenta uma concepção educativa voltada à formação integral do indivíduo e à consolidação de uma sociedade fundada em valores morais.

Diante disso, pode-se compreender que, em Kant, a criança e a infância ocupam um lugar decisivo no projeto de formação humana, sendo vistas como uma etapa fundamental para a constituição do sujeito moral. A infância não é entendida apenas como um período de imaturidade, mas como o momento em que se lançam as bases da autonomia, do uso da razão e da responsabilidade ética. É nesse estágio que a educação assume a tarefa de orientar a liberdade, promover o respeito às normas e favorecer o desenvolvimento do pensamento, preparando gradualmente a criança para agir de forma consciente e responsável em sociedade. Assim, a infância, no pensamento kantiano, representa o início de um processo formativo contínuo, no qual educar é possibilitar que o ser humano venha a tornar-se plenamente humano.

Até aqui, com poucas exceções, observa-se que a criança foi historicamente compreendida sobretudo como projeção para o futuro adulto, sendo a educação concebida como um meio indispensável para prepará-la desde cedo para o futuro. Nessa perspectiva, espera-se que, ao atingir a maturidade, ela corresponda aos valores socialmente impostos, muitas vezes associados à ideia tradicional de “cidadão de bem”. Ainda assim, é possível identificar, em diversas reflexões teóricas, a defesa de uma educação fundamentada em princípios éticos, críticos e orientados para a autonomia.

2.3 “Infância”, infâncias e educação na contemporaneidade

O período contemporâneo pode ser considerado um dos que a criança passa a ser compreendida de outra forma, considerando-a, de fato, enquanto sujeito pertencente aos espaços sociais, pois as discussões sobre infância têm sido permeadas por questões relacionadas aos direitos das crianças, à proteção contra a violência e exploração, à garantia de acesso à saúde, educação e lazer. A Convenção sobre os Direitos da Criança¹⁷, adotada pela ONU em 1989, representa um marco na promoção dos direitos infantis, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e reafirmando a importância de seu bem-estar e desenvolvimento integral (ONU, 1989).

No campo da filosofia e da educação, pensadores contemporâneos têm abordado a infância e, conseqüentemente, a educação das crianças sob diferentes perspectivas, questionando as relações de poder que permeiam as interações entre adultos e crianças, problematizando as noções de autonomia e capacidade das crianças, e buscando compreender as experiências infantis a partir de uma ótica mais inclusiva e respeitosa.

Para dar continuidade às discussões desta seção, contaremos com as contribuições de filósofos contemporâneos que pensaram a relação entre filosofia, educação, crianças e infâncias, por exemplo, Larrosa, Matthew Lipman e Walter Kohan.

Seguindo a linha cronológica no sentido literal do termo, como vimos fazendo até aqui, iniciaremos a jornada contemporânea com as reflexões larrosianas. Pensar a educação, a criança e a infância em Jorge Larrosa é compreender sua pedagogia, a qual consiste nas ideias de experiência, subjetividade e interação das crianças. Assim, para esse filósofo, a educação consiste em um encontro entre a criança, o professor e o conhecimento, sendo que o aprendizado não se reduz a mera transmissão de saberes, mas numa experiência de transformação mútua (Larrosa, 2019)¹⁸

[...] a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (Larrosa, 2019, p. 5).

¹⁷ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Resolução nº 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 04 jun. 2024.

¹⁸ Larrosa, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piroetas e mascaradas*. 6. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

A criança, protagonista desse processo, é considerada em Larrosa (2019) enquanto sujeito ativo, sendo reconhecidas suas capacidades de refletir, questionar e criar, e não o início de um processo de desenvolvimento previamente definido ou como uma etapa inicial de projetos normativos elaborados por nós, adultos, pois essa perspectiva tende a reduzir a criança a objeto de intervenção, subordinando sua existência a expectativas, finalidades e modelos estabelecidos visando a um projeto de futuro adulto.

Em contraposição ao que defende Larrosa (2019), e ao que também sustentamos quando pensamos a filosofia com crianças numa perspectiva que busca possibilitar às crianças a vivência de sua infância, de suas fantasias e de sua imaginação, trata-se de compreender a infância/criança como um acontecimento que instaura a presença do outro em sua alteridade, exigindo uma atitude de abertura ética e política diante do imprevisível.

Nesse horizonte, ao questionar práticas que tendem a anular a singularidade de quem nasce e ao afirmar o nascimento como surgimento do novo, que escapa às tentativas de reconhecimento e controle, Larrosa (2019) enfatiza que:

Considerar o nascimento como se fosse o ponto inicial de um desenvolvimento previsto ou, de outra perspectiva, como se fosse o aparecimento de uma matéria-prima que vamos tomar como ponto de partida para influir na história, com vistas a uma nova ordem social sobre a qual nós tenhamos planejado suas ordens diretivas, não é receber os que nascem em sua alteridade, mas simplesmente tomá-los como uma expressão de nós mesmos: do que nós somos ou do que nós quiséssemos ser. Mas a alteridade daquele que nasce só pode se fazer presente como tal quando, no encontro com ela, encontramos verdadeiramente algum outro e não simplesmente aquilo que nós colocamos ali. O nascimento, portanto, implica o aparecimento de algo no qual nós não podemos reconhecer a nós mesmos (Larrosa, 2019, p. 235-236).

Mas, para que isso possa acontecer, a escola tem que ser entendida com uma extensão do estudante, da criança, espaço este que possibilite que as crianças possam vivenciar diferentes experiências para que possam compreender o mundo de maneira mais profunda. Assim, Larrosa (2018) afirma que:

A escola aparece quando uma sociedade decide que as crianças e os jovens têm que dispor de tempo, de tempo livre, de tempo liberado do trabalho, de tempo não produtivo. A escola aparece justamente quando uma sociedade decide que as crianças e jovens não precisam trabalhar. O que a escola faz é liberar as crianças do trabalho, do tempo de trabalho, mas não para prepará-

las para o trabalho, sim para dar-lhes um tempo diferente e, acima de tudo, um tempo para outras coisas (Larrosa, 2018¹⁹, p. 235).

A criança, portanto, não é um ser frágil, ela precisa ser desafiada a pensar de forma crítica a sua relação com o mundo a sua volta, capaz de experienciar o conhecimento de forma criativa e autônoma. Desta forma, a educação não se reduz a pura transmissão de conteúdos, mas é concebida enquanto acontecimento, ou seja, é tida como uma vivência que envolve a criança, o professor e o conhecimento, numa troca contínua e transformadora. Disto surge uma das ideias centrais para Larrosa que é a de que a criança é entendida como um ser de experiências, ao mesmo tempo em que a educação é compreendida com uma experiência vivida, algo que acontece no momento presente e que é construído nas interações cotidianas. Assim:

A vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. (Larrosa, 2019b²⁰, p. 74).

Essa concepção de educação e de criança, compreendida como sujeito que vive sua própria experiência, com capacidade de refletir, questionar, criar e atuar de forma ativa e protagonista em seu processo de aprendizagem, contrapõe-se às concepções tradicionais de educação e de infância, que tendem a reduzir a criança a um sujeito passivo, a ser “preenchido” com saberes, como se não trouxesse consigo experiências, vivências e conhecimentos prévios. Nessa perspectiva, aproxima-se da crítica às concepções que compreendem a criança como uma tábula rasa, ideia presente em determinados teóricos antigos e modernos, para os quais o conhecimento seria simplesmente depositado no sujeito, desconsiderando sua participação ativa na construção da aprendizagem. Nesse sentido, Larrosa descreve que:

[...] a infância é um outro: aquilo que sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar uma inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua. (Larrosa, 2019²¹, p. 184).

¹⁹ LARROSA, J. Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

²⁰ LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019b.

²¹ Larrosa, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Editora Contrabando, 1998.

Em Larrosa, portanto, a infância e a criança não são compreendidas como fases previsíveis nem como realidades totalmente acessíveis ao olhar adulto. A infância aparece como aquilo que escapa às tentativas de explicação e controle, colocando em dúvida os saberes estabelecidos e as práticas educativas que pretendem organizá-la. A criança, nesse sentido, não se ajusta plenamente às linguagens, expectativas e normas criadas pelos adultos. Pensar a infância a partir dessa perspectiva implica reconhecer que ela introduz uma descontinuidade cronológica, mas permanece enquanto experiência, vivências.

Ao contrário de Larrosa, Lipman (1995) pensa a infância no sentido cronológico, compreendendo-a enquanto um período propício de condições para a aprendizagem, não para o hoje, mas para períodos futuros, pois as crianças dispõem em sua essência do “espírito” de investigação e de questionamentos o que possibilita, a nós, enquanto professores, a não fechar os olhos para esse período pelo qual as crianças estão passando, principalmente no início da sua vida escolar, pois trata-se de uma fase em que as crianças passam a ter acesso aos primeiros conhecimentos, diferentes daqueles que são repassados por seus familiares, participando de vivências que promovem novas descobertas e experiências do mundo.

Para Lipman (1990), a infância é um tempo em que a curiosidade e o encantamento com o mundo ganham força, um período em que a criança é movida pelo desejo de descobrir, de entender o que a cerca. Embora ele associe a infância a uma fase cronológica da vida, Lipman (1990; 1994²²; 1995) não deixa de reconhecê-la como um momento privilegiado para o exercício da filosofia, da educação e da participação democrática das crianças.

Pensar nessa perspectiva implica reconhecer a criança como um sujeito ativo, movido pela curiosidade e pelo perguntar-se, mas também dotado de pensamento, sensibilidade e capacidade reflexiva. Trata-se de compreendê-la não como alguém excluída do exercício racional, mas como participante legítima de diálogos, questionamentos e processos de investigação filosófica. Nessa condição, a criança se envolve com o mundo de forma interrogativa, elaborando sentidos, levantando hipóteses e construindo compreensões a partir de suas próprias experiências (Kohan, 2008; 2011).

Convergindo com as principais ideias de Lipman, outro filósofo contemporâneo e pesquisador da filosofia de Matthew Lipman, Walter Kohan (2000; 2008; 2010; 2011; 2012), contribui em pensar a infância para além da ideia de primeira fase da vida de uma pessoa, de um período meramente cronológico, ele a concebe enquanto possibilidade de se afirmar o

²² LIPMAN, M.; SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luíza F. Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

pensar, de a infância ser considerada um convite para o pensamento, e que as crianças são aqueles seres que tecem convites para que os adultos pensem com elas, sobre elas e sobre o mundo (Kohan, 2011). De acordo com Kohan (2011):

Infância, de contínuo nascer, ela é possibilidade de quebrar essa inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento. Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecido. Assim, o nascimento não engendra apenas um ser vivo, mas a possibilidade de nascer de todos os seres já nascidos e por nascer, de não se abandonarem à inércia do estado das coisas, de se espantarem com aquilo que nem sequer pode ser chamado com os nomes já nomeados. Uma faculdade, uma potência, uma força, isso é também a infância (Kohan, 2011, p. 252²³).

Desta forma, ao refletir sobre a infância, Kohan (2011) nos convida a percebê-la não apenas como uma fase da vida, mas como uma potência sempre presente, capaz de romper com os padrões fixos que moldam o mundo tal como o conhecemos. A infância, nesse sentido, não representa imaturidade ou incompletude, mas sim a abertura constante ao novo, ao inesperado, ao que ainda não foi capturado pela lógica do já estabelecido.

A infância expressa, assim, a possibilidade de um recomeço, de um nascimento simbólico que não se limita ao início da vida biológica, mas que pode acontecer a qualquer momento, sempre que somos capazes de nos surpreender, questionar e reinventar o modo como habitamos o mundo. Assim, pensamos com ajuda de Kohan (2011) a infância como força, reconhecendo nela uma forma de resistência à repetição vazia e à acomodação diante do que está dado.

Kohan (2011) propõe, portanto, uma reflexão sobre a infância que vai além de sua definição como etapa cronológica da vida. Ele a entende como uma potência de pensamento, uma abertura constante para o novo e para o questionamento (Kohan, 2011). A partir disso, o autor busca afirmar a infância no campo da filosofia e da educação, não como algo inferior ou incompleto, mas como um espaço de diálogo, de escuta e de transformação mútua. É justamente essa concepção de infância e de educação que orienta o trabalho de nós professores e pesquisadores, que temos insistido na importância de práticas pedagógicas com filosofia que contribuam para reconhecer as crianças enquanto sujeitos ativos, capazes de pensar, dialogar e transformar o mundo.

Foi assim na graduação em Filosofia, quando nos foi lançado o desafio de ir a campo em uma escola pública da região metropolitana de Maceió–AL, para compreender, na prática,

²³ KOHAN, W. O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

a possibilidade do trabalho com a filosofia com crianças em sala de aula. De modo semelhante, na dissertação de mestrado, buscou-se analisar as concepções de Filosofia para e com crianças em Matthew Lipman e Walter Kohan. Já nesta tese, problematiza-se o caráter interdisciplinar da filosofia e as possibilidades de seu trabalho com crianças de forma lúdica, por meio do componente curricular Arte e da Literatura Infantil.

É, pois, nesse contexto que se insere a nossa defesa de uma educação escolar problematizadora e democrática, com a presença da filosofia e/ou de discussões filosóficas e experiências de pensamentos desde o Ensino Fundamental, para que nossas crianças possam, desde cedo, serem motivadas e participarem, na escola, ou fora dela, de momentos de diálogos e de vivências de pensamentos, nos quais respeitem seus questionamentos e as motivem a continuar se maravilhando com o mundo e com as suas descobertas.

Diante desse panorama histórico-filosófico, é fundamental reconhecer a importância de considerar as crianças como sujeitos de direitos, capazes de participar ativamente na sociedade e detentoras de uma identidade própria. O fortalecimento de políticas públicas orientadas à defesa e à valorização dos direitos das crianças, assim como o estímulo à reflexão crítica sobre as concepções de infância presentes em nossa cultura, são passos essenciais para construir uma sociedade mais justa e inclusiva para todas as crianças.

Com o objetivo de dar continuidade às reflexões desenvolvidas até aqui e apresentar como pesquisadores brasileiros têm pensado a inserção da filosofia no Ensino Fundamental, seja como parte dos currículos escolares, seja por meio de temas transversais ou em propostas interdisciplinares, a próxima seção se dedica à construção de um estado da arte. Nela, buscamos destacar e problematizar estudos que evidenciam possibilidades concretas de levar a filosofia, de forma lúdica e acessível, ao cotidiano das escolas públicas. Trata-se, assim, de romper com a visão elitista que restringe a prática filosófica a determinados grupos sociais, mostrando que pensar filosoficamente é um direito de todos, inclusive nos espaços mais afastados e esquecidos do sistema educacional.

3 ESTADO DA ARTE

Como trabalhar Filosofia com crianças por meio de outros componentes curriculares que não seja a própria Filosofia?

Desde os anos de graduação, entre 2009 e 2014, dedicamos nossos esforços à pesquisa sobre a viabilidade de introduzir a filosofia no universo infantil, explorando a ideia de trabalhar com e para crianças nesse campo.

Durante esse período, enfrentamos questionamentos recorrentes sobre a possibilidade de engajar crianças em práticas de investigação filosófica, considerando sua capacidade de abstração e reflexão. Essa inquietação nos levou a aprofundar estudos e experiências que demonstrassem o potencial das crianças para participar de discussões filosóficas, respeitando suas particularidades cognitivas e emocionais.

A pesquisa buscou evidenciar que, com metodologias apropriadas e adaptadas à linguagem infantil, é possível estimular o pensamento crítico e reflexivo desde cedo, promovendo um ambiente de aprendizado rico e desafiador, respeitando a diversidade sócio-cultural das crianças.

Esses questionamentos, muitas vezes atravessados pelo descrédito, têm nos mobilizado a buscar, de forma cada vez mais intensa, caminhos possíveis que não apenas evidenciem a viabilidade da filosofia para/com crianças, mas que também permitam apresentar à comunidade acadêmica a força e as múltiplas potências que o pensamento filosófico oferece à educação infantil. Trata-se de reconhecer sua contribuição para o desenvolvimento da capacidade de pensar das crianças e, ao mesmo tempo, de provocar uma revisão crítica das práticas pedagógicas que se produzem no cotidiano da escola pública.

A força e a potência da filosofia para/com crianças que vimos apresentando ao longo de quase duas décadas (2009 – 2024) também está presente em investigações científicas de pesquisadoras e pesquisadores espalhados por todo o mundo e, conseqüentemente, nas 5 (cinco) regiões geográficas do Brasil.

Nesse sentido, esta seção tem como objetivo apresentar e discutir, por meio de um Estado da Arte, produções acadêmicas (teses de doutorado e dissertações de mestrado) presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que abordaram o trabalho e a pesquisa de filosofia para/com crianças no Ensino Fundamental, a partir de uma visão interdisciplinar.

Optou-se por essa etapa da Educação Básica brasileira tendo em vista aumentar as nossas discussões sobre um objeto de estudo que vimos discutindo há anos, bem como em

compreender como acontecem, em diferentes espaços, as discussões sobre o trabalho interdisciplinar da filosofia na escola de Ensino Fundamental.

Entende-se como Estado da Arte a pesquisa que apresenta:

[...] levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência. Dessa forma, os pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020, p. 2).

Dito isso, procuramos identificar, selecionar e problematizar publicações sobre a temática em questão, visando ampliar o leque de discussões sobre nosso objeto de estudo, bem como compreender como e onde estão sendo produzidas pesquisas semelhantes à nossa. Ressalta-se que não procuramos nesta seção organizar a revisão por categoria de discussões, pois o foco principal foi a análise do trabalho interdisciplinar da Filosofia para/com crianças em escolas brasileiras.

O período de análise compreendeu uma década, de 2013 a 2022, durante nossos dois primeiros anos do processo de doutoramento e início da nossa pesquisa, abrangendo avanços acadêmicos nas discussões do nosso objeto de estudo. A escolha desse intervalo temporal permite uma visão ampla e contextualizada das transformações ocorridas na área de interesse. Para a seleção dos resultados, foram utilizadas palavras-chave específicas, como "Filosofia com crianças", "Filosofia para crianças", "interdisciplinaridade", "Arte" e "Literatura Infantil", refletindo o objetivo de investigar interações entre esses campos e suas aplicações práticas.

Essa abordagem busca não apenas mapear produções relevantes, mas também explorar possibilidades de integração entre filosofia e outras áreas do conhecimento, especialmente no contexto educacional. O recorte temporal e as palavras-chave selecionadas garantem uma análise direcionada e consistente, alinhada às demandas contemporâneas.

As fontes de dados utilizadas para o desenvolvimento deste estudo consistem em publicações científicas (dissertações de mestrado e teses de doutorado) presentes no Banco/catálogo de teses e dissertações da CAPES. Esta base de dados foi utilizada por considerarmos uma fonte de busca segura, com publicações confiáveis que, de fato, podem contribuir para ampliar as discussões da nossa pesquisa, bem como ser o principal repositório de pesquisas de pós-graduação do país, o qual pode nos oportunizar o contato com pesquisas de diferentes regiões do Brasil.

A busca pelos resultados e análise das pesquisas encontradas foram realizadas entre os anos de 2022 a 2024, durante os (2) dois primeiros anos do processo de doutoramento, período este que serviu de base para estudos e pesquisas mais aprofundadas acerca do nosso objeto de estudo.

A seleção das pesquisas que fizeram parte deste estudo foi realizada em 3 (três) etapas. Inicialmente, foi feita uma pré-seleção das pesquisas publicadas no Banco/catálogo de teses e dissertações da CAPES (etapa 1), entre os anos 2013 a 2022, tendo como palavras-chave para essa busca as seguintes: Filosofia com crianças; Filosofia para crianças; interdisciplinaridade; Arte. O uso dessas palavras-chave foi combinado da seguinte forma: (1) “Filosofia para crianças” “Filosofia com Crianças”; (2) “Filosofia para crianças” “Arte”; (3) “Filosofia com crianças” “Arte”; (4) “Filosofia para crianças” “interdisciplinaridade”; (5) “Filosofia com crianças” “interdisciplinaridade”.

Com esta busca, identificamos 27 pesquisas que foram públicas entre os anos de 2013 a 2022, sendo 2 teses de doutorado, 20 dissertações de mestrado acadêmico e 5 de dissertações de mestrado profissional, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Quantidade de publicações entre os anos 2013 e 2022 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Combinações de palavras-chave	Quantidade de publicações	Tipo de pós-graduação
“Filosofia para crianças” “Filosofia com Crianças”	27	Doutorado: 2 Mestrado: 20 Mestrado Profissional: 5
“Filosofia para crianças” “Arte”	-	-
“Filosofia com crianças” “Arte”	-	-
“Filosofia para crianças” “interdisciplinaridade”	-	-
“Filosofia com crianças” “interdisciplinaridade”	-	-

Fonte: O autor (2024).

Com a apresentação dos resultados obtidos ao fazer uso das combinações das palavras-chave, torna-se importante ressaltar que apenas 1 (uma) das 5 combinações contou com publicações de teses e dissertações. Outro importante destaque é que, dentre os resultados

obtidos, 1 (uma) das publicações (dissertação de mestrado) foi desenvolvida pelo autor desta pesquisa²⁴.

Ao fazer uma leitura minuciosa dos títulos e resumos, foram descartadas aquelas pesquisas que não condiziam com os critérios de inclusão e exclusão para o nosso estudo. Para inclusão de uma publicação nesta pesquisa, foi levado em consideração sua relevância para atender ao objetivo da pesquisa, bem como em contribuir para responder aos nossos questionamentos, ou seja, se o trabalho analisado apresentava abordagens interdisciplinares para a promoção de experiências de pensamento em escolas públicas de ensino fundamental; se as publicações traziam reflexões sobre o componente curricular Arte, enquanto possibilidade para o trabalho com a filosofia com crianças; e se os estudos analisados abordavam estudos teóricos sobre metodologias que possam ser utilizadas como sugestões para o trabalho com filosofia com crianças.

Já os critérios de exclusão adotados foram: pesquisas publicadas fora do espaço tempo estipulado pelo nosso estudo; pesquisas que não constavam com a publicação na íntegra, ou seja, que não tinha livre acesso para leitura e *download*; pesquisas que abordavam as propostas de Lipman e Kohan, porém voltadas para outras etapas da educação básica que não fossem para os anos iniciais do Ensino Fundamental; pesquisas duplicadas; publicações cujo a pesquisa prática não tenha sido realizada no Brasil; e pesquisas que não atendiam aos objetivos do nosso estudo, isto é, não abordavam um trabalho interdisciplinar entre filosofia e o componente curricular Arte e entre a filosofia e a Literatura Infantil.

O Quadro 2 apresenta, de forma didática, como ficou o mapeamento das pesquisas encontradas e as utilizadas após passarem pelos critérios de inclusão e exclusão, e que contribuíam e foram usadas em nossa tese. Assim, dos 27 estudos, 14 passaram pelos critérios de inclusão e exclusão e seguiram para segunda etapa de análise da pesquisa, que consistiu na leitura de todo o texto.

Quadro 2 – Composição do *corpus* de análise após uso dos critérios de inclusão e exclusão.

Tipo de pesquisa	Nº de pesquisas que seguiram para a segunda etapa
Doutorado	2
Mestrado	11
Mestrado Profissional	1
Total de pesquisa	14

Fonte: O autor (2024).

²⁴ Silva, Jaeliton Francisco. **Filosofia “para”/“com” crianças**: diálogos com Matthew Lipman e Walter Kohan. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Alagoas -UFAL, 2022.

Após essa análise inicial (leitura dos títulos e resumos), os 14 estudos incluídos no primeiro momento de seleção por meio da leitura dos títulos e resumos foram lidos na íntegra e passaram mais uma vez pela aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.

Nessa nova fase, foram excluídos 8 (oito) estudos por não apresentarem contribuições diretas para atingir o objetivo proposto desta tese, sendo 7 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado. Assim, resultaram-se em 6 pesquisas relevantes que foram utilizados e contribuíram para a apresentação dos resultados desta pesquisa. O Quadro 3 apresenta a nova configuração do *corpus* de análise para esta pesquisa.

Quadro 3 - Corpus de análise de resultados.

TIPO DE PESQUISA	TOTAL DE PESQUISA ANALISADA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	5
TESE DE DOUTORADO	1

Fonte: O autor (2024).

Por meio dos resultados obtidos, o *corpus* de análise foi formado por 6 (seis) pesquisas. As principais informações acerca de cada uma delas estão presentes no Quadro 4.

Quadro 4 – Pesquisas que fizeram parte do *corpus* de análise.

Tipo de publicação	Título	Autor	Ano	Instituição
Dissertação	A contribuição da Filosofia para crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância.	Franco, Ricardo da Silva	2019	Universidade Estadual de Londrina
Dissertação	O ensino de filosofia para crianças: significados, possibilidades e perspectivas atuais	Barros, Joana Darc do Nascimento	2020	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Dissertação	Os desafios da educação para o pensar: um olhar sobre o ensino de filosofia nas etapas elementares da Educação Básica no município de Itupeva/SP	Silva, William Luiz Da	2021	Universidade Católica de Santos
Tese	A literatura infantojuvenil e a	Proença, Kátia Aparecida Poluca	2021	Universidade Federal de Pelotas

	filosofia com as crianças: o caso das personagens do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato			
Dissertação	O pensamento crítico e criativo no Ensino Fundamental I	Moreira, Eliane Silva	2021	Universidade Católica de Brasília
Dissertação	Filosofia “para”/“com” crianças: diálogos com Matthew Lipman e Walter Kohan	Silva, Jaeliton Francisco	2022	Universidade Federal de Alagoas

Fonte: O autor (2024).

Como apresentado no Quadro 4, do total de 6 (seis) pesquisas que formaram o *corpus* de análise, 5 (cinco) são de dissertações e 1 (uma) de tese. Destas, 1 (uma) é resultado de programa de pós-graduação de instituição privada, 1 (uma) de instituição comunitária, 2 (duas) de instituições públicas estaduais e 2 de instituições públicas federais. Ressalta-se que, apesar das pesquisas serem originadas de instituições de diferentes órgãos mantenedores, todas tiveram como foco de pesquisa a escola pública.

Quanto à metodologia de pesquisa utilizada nos estudos, 50% foram de estudos provenientes de pesquisa de cunho teórico e 50% de pesquisa empírica. Com relação à abordagem teórico-epistemológica, a maioria das pesquisas fez uso dos estudos de Matthew Lipman e de Walter Kohan, pesquisadores clássicos da Filosofia para e com crianças. No entanto, ressalta-se que outras abordagens teóricas se fizeram presentes em algumas pesquisas, como Hargreaves e Pacheco, fato que nos colocou em contato com outras perspectivas para além das que estávamos habitualmente acostumados a dialogar. Essas informações estão detalhadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Metodologia adotada nas pesquisas analisadas e abordagens teórica-epistemológicas.

Título da pesquisa	Metodologia adotada	Abordagem teórica-epistemológica
A contribuição da Filosofia para crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância (2019).	Pesquisa bibliográfica	Matthew Lipman
O ensino de filosofia para crianças: significados, possibilidades e perspectivas atuais (2020).	Pesquisa bibliográfica, documental e empírica.	Matthew Lipman e Walter Kohan
Os desafios da educação para o pensar: um olhar sobre o ensino de filosofia nas etapas	Estudo de caso e pesquisa documental.	Lipman; Hargreaves e; Pacheco.

elementares da educação básica no município de Itupeva/SP (2021).		
A literatura infantojuvenil e a filosofia com as crianças: o caso das personagens do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato (2021).	Pesquisa bibliográfica	Jean-Jacques Rousseau, Paulo Freire e Nietzsche que constituem, junto com Monteiro Lobato
O pensamento crítico e criativo no Ensino Fundamental I (2021).	pesquisa qualitativa de caráter exploratório, configurando-se um estudo de caso. Pesquisa documental.	Mathew Lipman Walter Kohan???
Filosofia “para”/“com” crianças: diálogos com Matthew Lipman e Walter Kohan (2022).	Pesquisa bibliográfica e estudo comparativo	Matthew Lipman e Walter Kohan

Fonte: O autor (2024).

Após esse momento de apresentação dos resultados, passamos, agora, a fazer uma análise crítica e problematizadora das pesquisas selecionadas, visando ir além da simples descrição dos dados obtidos. Esse movimento analítico tem como propósito refletir sobre os limites, as aproximações e as contribuições desses estudos para a compreensão do nosso objeto de investigação, estabelecendo diálogos entre os achados e a nossa pesquisa. Dessa forma, pretende-se extrair elementos que auxiliem no aprofundamento da nossa discussão e no fortalecimento das reflexões aqui propostas, ampliando as possibilidades de interpretação e contribuindo de maneira consistente para o desenvolvimento deste estudo.

Nesse processo, é importante ressaltar que temos conhecimento e, inclusive, desenvolvemos pesquisas no campo dos estudos realizados pelo reconhecido Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI), vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Com mais de duas décadas de atuação, sob a coordenação do professor Walter Kohan, o núcleo reúne contribuições decisivas para a consolidação do campo da filosofia para e com crianças, especialmente no contexto da escola pública.

Nesse conjunto, destacam-se investigações como as de Maria Reilta Dantas Cirino (2015), *O Filosofia com crianças: cenas de experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)*, e Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes (2017), tendo como título: *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros*. No campo de conhecimento, também destacamos a relevante tese de doutorado de Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles (2008), desenvolvida na UFPE, sob título de *O projeto Filosofia na escola: uma experiência com a prática filosófica na infância*; todas elas já conhecidas e acompanhadas por nós durante as pesquisas que vimos realizando desde a graduação.

Entretanto, a ausência desses estudos no inventário aqui apresentado deve ser compreendida à luz do objetivo específico que orienta esta parte do trabalho. Nesta seção, buscou-se privilegiar produções que dialogassem de modo direto com a problemática da interdisciplinaridade entre Filosofia, Arte e Literatura Infantil, eixo que não se configura como foco central nas pesquisas anteriormente mencionadas. Assim, a delimitação do *corpus* não expressa uma avaliação de menor relevância dessas teses, mas responde a uma opção metodológica vinculada à coerência interna do recorte analítico.

Cabe ainda destacar que as contribuições dessas pesquisadoras não foram descartadas do conjunto da investigação. Ao contrário, elas foram retomadas na seção subsequente, a qual consistiu na ampliação do debate para os movimentos da filosofia para e com crianças em âmbito internacional e nacional. Desse modo, busca-se assegurar que tais produções sejam mobilizadas em um espaço do texto, no qual possam dialogar de maneira mais orgânica com os objetivos ali propostos.

3.1 Discussão dos Resultados

Ao realizar uma leitura aprofundada das pesquisas que fizeram parte do *corpus* de análise desta investigação, percebeu-se que todos esses estudos apresentam contribuições significativas para pensarmos o lugar da filosofia para/com crianças nas escolas de Ensino Fundamental. Sejam aquelas que apresentavam contribuições de Matthew Lipman, a partir das ideias do PFpC, sejam as que apresentaram as contribuições do movimento de experiências de pensamento, movimento este pensado a partir das ideias da filosofia com crianças de Walter Kohan, ou as que apresentam ideias de outros pesquisadores que não são tão conhecidas no meio acadêmico brasileiro, mas que também ajudam a pensar esses movimentos de filosofar na escola.

As pesquisas de Franco (2019), Barros (2020), Silva (2021), Moreira (2021) e Silva (2022), por exemplo, destacam bem as ideias de Lipman e nos fazem refletir sobre as contribuições desse filósofo para a educação de crianças na escola pública, principalmente para o trabalho da Filosofia em sala de aula no Ensino Fundamental.

Na dissertação de mestrado intitulada de “Filosofia “para”/“com” crianças: diálogos com Matthew Lipman e Walter Kohan”, do professor Jaeliton Francisco da Silva, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Ufal, realizou-se uma discussão acerca de um diálogo de aproximações e distanciamentos das possibilidades do trabalho com a filosofia com crianças no Ensino Fundamental por meio das ideias de Matthew Lipman e Walter

Kohan, e em defender as ideias de Lipman, filósofo que vem o acompanhando durante toda a sua trajetória acadêmica.

Ao discutir Lipman, Silva (2022) apresentou:

[...] os principais aspectos teóricos e metodológicos do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman e suas contribuições para pensarmos uma educação para além da reprodução de conteúdos, ou seja, uma educação que pudesse transformar as salas de aulas em comunidades de investigação, na qual a educação passasse a ser vista numa perspectiva de educação como investigação (Silva, 2022, p. 104).

Com relação ao trabalho interdisciplinar, foco maior de nossa análise, Silva (2022) também traz contribuições importantes para pensarmos a Filosofia na sala de aula a partir das ideias dos autores que abordou em sua dissertação. Segundo ele:

Na ocasião da nossa experiência, a Filosofia na escola de ensino fundamental não estava presente como disciplina da grade curricular, nem como um projeto de extensão. Para realizar a investigação a utilizamos como proposta interdisciplinar e transdisciplinar por meio de temáticas que pudéssemos promover experiências de pensamentos (Silva, 2022, p. 25).

Como visto, a Filosofia não pertencia à grade curricular da escola na qual Silva (2022) desenvolveu parte de sua pesquisa, no entanto, como bem afirma esse pesquisador, a ausência da disciplina no currículo da escola não o impediu de desenvolver a pesquisa e em oportunizar que as crianças tivessem contato com a prática de filosofar em sala de aula. Assim, foi necessário adaptações, por meio, dentre outras, de um trabalho interdisciplinar, visando fazer uso da filosofia nas atividades com as crianças. Um dos trabalhos utilizados pelo pesquisador foi a leitura de livros de Literatura Infantil em sala de aula.

Dialogando com a pesquisa do professor Jaeliton Francisco da Silva, que também é autor do estudo em tela, a pesquisa de Kátia Aparecida Poluca Proença (2021) apresenta achados importantes para pensar caminhos para que o filosofar com crianças possa acontecer na escola de Ensino Fundamental, de forma interdisciplinar.

Na ocasião de sua pesquisa de doutorado, intitulada de “A literatura infantojuvenil e a filosofia com as crianças: o caso das personagens do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato”, Proença (2021) apresenta como o uso de livros de literatura infantojuvenil pode ser trabalhado nos diferentes componentes curriculares, com um viés mais filosófico, auxiliando as crianças a vivenciarem momentos de experiências de pensamento.

É importante destacar que essa pesquisadora não fez uso direto das propostas de Lipman e de Kohan para pensarmos a filosofia com crianças, mas, ao discutir as filosofias de Jean-

Jacques Rousseau, Paulo Freire e Nietzsche, com as ideias filosóficas implícitas em diferentes obras de Monteiro Lobato, Proença (2021) conseguiu traçar caminhos para o fazer interdisciplinar entre a filosofia e outras áreas do conhecimento. Segunda a pesquisadora:

[...] narrativas rousseauianas são, ao mesmo tempo, pragmáticas, em termos de pensarmos uma Educação mais próxima dos interesses infantis. Nos currículos de Ensino de Filosofia para crianças, em relação interdisciplinar com áreas como a Geografia, podem ser sugeridos passeios com os pequenos para este contato alargado com a natureza: [...] A educação é voltada para sempre auxiliar os homens em suas ações, provocando-os à reflexão sobre as suas atitudes e a cuidar destes quando sofrerem alguma frustração. Com estes preceitos sobre educação, ambos serão felizes sem que haja um sentimento de desigualdade, mas de complementaridade entre eles (Proença, 2017, p. 75).

O destaque de Proença (2017) evidencia a atualidade do pensamento rousseauiano ao apontar caminhos concretos para uma educação que dialoga com os interesses e as vivências das crianças, especialmente quando articulada a propostas interdisciplinares. Ao integrar a Filosofia a áreas como a Geografia, por meio de experiências como passeios e contatos diretos com a natureza, amplia-se o campo de reflexão infantil, permitindo que o filosofar surja a partir da observação, da curiosidade e das situações vividas.

Essa abordagem contribui para uma educação que não se limita ao conteúdo abstrato, mas que estimula a reflexão sobre as próprias ações, o cuidado com o outro e a elaboração das frustrações, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de pensar, sentir e conviver de forma mais equilibrada e complementar.

Com relação ao fazer interdisciplinar da Filosofia, a pesquisa de Ricardo da Silva Franco (2019), apesar de não ter investigado na prática o trabalho de Filosofia com crianças, também traz contribuições importantes que nos auxiliam a pensar como trabalhar com a Filosofia de forma interdisciplinar no Ensino Fundamental.

No caso específico da pesquisa de Franco (2019), esse pesquisador investigou como a Filosofia para crianças pode contribuir para o desabrochar da criatividade na infância. Segundo o pesquisador:

As crianças gostam de histórias e se sentem motivadas por elas a pensar e a investigar, pois ao se identificarem com as personagens conseguem se conectarem com suas próprias experiências [...]. A arte, de forma geral, tem importante papel terapêutico e representa não só uma maneira do indivíduo se relacionar com o mundo, mas uma infinidade de possibilidades, pois o motiva a descobrir novas formas de expressão e de satisfazer, assim, o potencial que tem de criar e inovar, conseqüentemente transformando a sua realidade individual e até mesmo social (Franco, 2019, p. 89).

Assim, pensarmos a natureza interdisciplinar da filosofia é uma possibilidade para trabalhar as experiências de pensamento com as crianças nas escolas em que esse saber não consta como componente curricular do Ensino Fundamental. A esse respeito, Barros (2020) pesquisou sobre “O ensino de filosofia para crianças: significados, possibilidades e perspectivas atuais”. Segundo esse pesquisador:

As questões postas pela Filosofia possuem uma característica interdisciplinar, exatamente porque ela não pertence a uma área específica do conhecimento, porém, está contida nos demais campos do conhecimento, das ciências, dando sua contribuição no que há de mais necessário no conhecimento: “a busca incessante pelo saber, pela verdade” (Barros, 2020, p. 11).

Dando continuidade às discussões sobre a interdisciplinaridade no fazer filosófico com as crianças, Barros (2020) apresenta algumas contribuições de Lipman para pensar esse processo. Ao analisar as novelas filosóficas, o autor destaca que essas histórias promovem meios de investigação, cooperação e sensibilidade nas crianças, ajudando-as a se desenvolverem intelectualmente e emocionalmente, sendo sujeitos ativos do processo de aprender, aguçando a sua curiosidade e seu poder de questionamento.

Para a pesquisadora:

[...] Com base nesse currículo, Lipman esperava promover o ensino interdisciplinar. Atualmente é possível observar a fragmentação dos conteúdos disciplinares nos livros didáticos, sendo a filosofia um instrumento de conexão com o saber. A partir do formato interdisciplinar, seria mais fácil fazer uma ponte entre as disciplinas ofertadas entre si e com as crianças, e destas com os professores (Barros, 2020, p. 80).

Outra forma que Barros (2020) defendeu para o trabalho interdisciplinar com a Filosofia foi o uso de projetos didáticos. Para ela, esse recurso metodológico possibilita que a Filosofia e as práticas de experiências de pensamentos sejam desenvolvidas de forma interdisciplinar e transversal. Outra contribuição da pesquisa de Barros (2020), que é importante destacar, é quando ela questiona aos professores que participaram de seu estudo “quais os métodos de ensino seriam viáveis para se trabalhar Filosofia para crianças”. Das possibilidades apresentadas pelos entrevistados, 13 entrevistados sugeriram a possibilidade de um trabalho interdisciplinar de Filosofia para crianças.

É importante destacar que dentre todas as pesquisas analisadas, a de Barros (2020) foi a que mais discutiu o papel interdisciplinar da Filosofia no trabalho com a Filosofia para e/ou com crianças, apresentando alternativas para esse trabalho por meio do uso de projetos pedagógicos que envolvam diferentes temáticas com foco filosófico (Barros, 2020). Além

disso, a pesquisadora propôs o trabalho com contação de história e música, o que, de certa forma, dialoga com a nossa pesquisa, mesmo a autora não apresentando o componente curricular Arte. Outro fato importante dessa pesquisa é que ela faz uma esculta atenta de seus pares, os quais contribuíram com as sugestões de como deve ser ofertada a possibilidade da Filosofia na escola alvo da pesquisa.

Outro ponto importante a ser destacado, a partir da análise dos trabalhos que fizeram uso de pesquisas empíricas, é que apenas dois deles foram desenvolvidos em instituições de ensino que possuíam a Filosofia como componente curricular. Esse dado suscita reflexões acerca da importância do trabalho interdisciplinar em contextos nos quais a Filosofia não integra o currículo escolar. Nesse sentido, cabe considerar de que maneira nossas pesquisas, bem como nossas escolhas teóricas, metodológicas e epistemológicas, podem contribuir para a criação de possibilidades que favoreçam a realização dessas discussões e experiências filosóficas no ambiente escolar.

Das instituições que contam com a Filosofia enquanto componente curricular, 1 (uma) é da rede privada de ensino, que foi *lócus* de pesquisa de Moreira (2021), e a outra da rede pública de ensino de Itupeva/SP, que foi *lócus* de pesquisa de Silva (2021). Com relação à pesquisa de Moreira (2021), apesar dessa pesquisadora contar com a Filosofia enquanto disciplina da grade curricular da escola de Ensino Fundamental a qual pesquisou, ela faz, em sua pesquisa, reflexões pertinentes acerca da importância do trabalho interdisciplinar e afirma que:

[...] para saber qual o papel a Filosofia deve exercer na educação, é importante saber qual a finalidade da própria Filosofia. Sendo questionadora e investigadora do mundo real, a Filosofia ocuparia no currículo escolar um espaço para as atividades crítica, reflexiva, interdisciplinar, ética e intelectual dos saberes baseados nas legislações oficiais (LDB, BNCC) e, na autoridade dos grandes pensadores, ou seja, a Filosofia tal como é empregada pelos grandes sistemas filosóficos. [...] é necessário não esquecer que a questão do ensino da Filosofia não deve privilegiar certas características em detrimento de outras, nem apenas ser voltada para o âmbito filosófico, mas também estar no radar das preocupações pedagógicas. Afinal, a própria Filosofia como questionamento do mundo e das coisas se faz como movimento infinito e no acontecimento do próprio tempo [...] (Moreira, 2021, p. 31).

Tendo a proposta do trabalho interdisciplinar, mesmo dispondo da Filosofia no currículo escolar, Moreira (2021) apresenta sugestões de como pode ser realizado esse trabalho. Assim como Barros (2020), essa autora também apresenta a metodologia do trabalho com projeto como forma a contribuir para as atividades de Filosofia em sala de aula de forma interdisciplinar, além de propor o trabalho por meio de discussões a partir de situação problema

interdisciplinar, em que em grupos cooperativos utilizarão as habilidades cognitivas elencadas (Moreira, 2021).

A pesquisa de William Luiz da Silva (2021) também aborda o trabalho interdisciplinar da Filosofia para crianças, e traz contribuições interessantes para pensar esse processo. A pesquisa de Silva (2021) teve como objetivo geral: “identificar quais são os desafios presentes no processo de implementação do ensino de Filosofia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) como uma Política Pública Educacional (PPE) do município de Itupeva/SP” (Silva, 2021).

É importante destacar que a Filosofia é parte integrante da grade de componentes curriculares do município de Itupeva/SP, estando presente nas escolas públicas do município desde o ano de 2014 enquanto uma PPE. Esse feito foi de grande valia para o município, visto que vem contribuindo para a formação integral dos estudantes, oferecendo uma educação para além de reprodução de conteúdos historicamente acumulados e que contribua para que as crianças possam dispor de habilidades argumentativas e continuem se maravilhando com as coisas que as cercam neste mundo.

No entanto, como bem avalia Silva (2021), a implantação da disciplina filosofia na grade curricular não partiu apenas da boa vontade dos dirigentes daquele município, mas sim de um entendimento político e social acerca da importância da Filosofia, assim como de outras disciplinas, para a educação das crianças desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Nas palavras do pesquisador:

No ano de 2014, o município de Itupeva/SP, por meio da sua secretaria municipal de educação, resolve ampliar as ofertas formativas ao oportunizarem na forma de Política Pública Educacional o ensino de Filosofia, Música, Língua Inglesa e Educação Física aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). As novas disciplinas da matriz curricular do município colaboram para um tipo de ensino-aprendizagem diversificado, colaborando também para a formação integral destes estudantes. Destacamos que o referido município quando resolveu implantar as novas disciplinas vivenciava um governo dito democrático, pois foi na gestão do então prefeito Ricardo Bocalon (2013- 2016) filiado ao Partido dos Trabalhadores – PT, que nasceu tal política, não obstante, no ano de 2017, com a vitória no pleito municipal, Marcão Marchi, filiado ao Partido Social Democrático – PSD, deu prosseguimento a esta política pública educacional (Silva, 2021, p. 7).

No processo de implantação da Filosofia enquanto componente curricular do município, Silva (2021) destaca alguns apontamentos que os professores que participaram desse processo vivenciaram, dando ênfase, mais uma vez, para o trabalho interdisciplinar. De acordo com o pesquisador:

Ao longo do processo de implementação da disciplina de Filosofia para crianças, entenderam que trabalhar a interdisciplinaridade e temas transversais nas escolas da rede seria de suma importância, pois enquanto a primeira se ocupa da abordagem epistemológica, isto é, do objeto de conhecimento, a segunda se preocuparia com as questões presentes na vida cotidiana destes estudantes. O ensino pensado dessa maneira colabora para que os professores, em seu processo didático, possam despertar nos estudantes o exercício da unidade teoria-prática, indispensável em todos os processos educativos/formativos (Silva, 2021, p. 152).

Assim, pensamos que nossa pesquisa pode contribuir para pensar algumas possibilidades interdisciplinares para a promoção da filosofia com crianças nas escolas de Ensino Fundamental. É, pois, o que pretendemos apresentar ao longo desta pesquisa, quando destacamos a relação direta da Arte com a Filosofia, e damos sugestões do uso da Literatura Infantil para a prática de experiências de pensamentos.

A leitura do conjunto de pesquisas analisadas indica que, embora haja iniciativas que apontem a Literatura como via possível para experiências filosóficas com crianças de forma interdisciplinar (Franco, 2019; Proença, 2021; Silva, 2022), essas abordagens ainda aparecem de maneira dispersa e pouco sistematizada. Em muitos casos, a literatura surge mais como recurso didático complementar do que como linguagem estética capaz de sustentar, por si mesma, processos de problematização e reflexão filosófica. De modo semelhante, os estudos que propõem projetos pedagógicos (Moreira, 2021; Barros, 2020), como alternativa para o trabalho com a Filosofia tendem a enfatizar a organização metodológica das atividades, sem avançar de forma mais consistente na articulação entre os campos envolvidos, ou seja, não apresentaram um trabalho envolvendo a Arte ou a Literatura Infantil.

No que se refere ao componente curricular Arte, a lacuna mostra-se ainda mais evidente. Sua presença nas pesquisas analisadas é pontual e, em geral, tratada de forma genérica, como um meio para estimular a expressão ou a sensibilidade, aparecendo apenas no estudo de Franco (2019), sem explorar suas potências próprias enquanto campo de produção de sentidos, formas e experiências. É nesse contexto que esta pesquisa se insere, buscando contribuir para a ampliação desse debate ao propor caminhos interdisciplinares que reconheçam a Arte e a Literatura não apenas como instrumentos, mas como dimensões constitutivas das experiências de pensamento no Ensino Fundamental, abrindo espaço para práticas mais integradas e significativas junto às crianças.

Posto isso, passamos, a partir da próxima seção, a traçar alguns caminhos de como é possível aguçar a curiosidade, o pensamento e o perguntar infantil por meio do trabalho com a filosofia em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, apresentamos como os

dois principais teóricos sobre essa temática têm pensado as possibilidades de trabalhar filosofia com criança, a saber: Matthew Lipman e Walter Kohan; bem como pesquisadoras e pesquisadores dessas propostas vêm contribuindo para que a filosofia para e com crianças esteja presente nas discussões acadêmicas no contexto brasileiro e alagoano.

4 O FILOSOFAR PARA/COM CRIANÇAS NO CHÃO DA ESCOLA

“Tio, se eu mentir vou pro céu?”²⁵. Essa, dentre tantas outras, é uma pergunta que nos acompanha ao longo de 15 anos enquanto professor de crianças em 2 (dois) municípios alagoanos²⁶. *A priori*, deve-se imaginar que a resposta para essa pergunta seria bem óbvia, mas claro que não é!

De imediato, poderíamos responder a partir da primeira coisa que viesse à cabeça, mas, ao nos policiarmos, percebemos que não se pode adentrar, pelos menos sem pensar, em um assunto tão sério e ao mesmo tempo particular das crianças.

Nesse sentido, é possível afirmar que situações como essa revelam o quanto a infância é atravessada por questões profundas, ainda que formuladas de maneira simples. A pergunta da criança não busca apenas uma resposta correta, mas expressa curiosidade, medo, valores aprendidos e a tentativa de compreender o mundo a partir das referências que lhe são oferecidas. O professor, nesse contexto, tem um papel importante que ultrapassa a transmissão de conteúdos e exige sensibilidade para escutar, acolher e refletir antes de responder, reconhecendo que cada palavra pode contribuir para a formação ética, emocional e social da criança. Assim, mais do que responder prontamente, é preciso criar um espaço de diálogo que respeite a singularidade infantil e favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico e do cuidado consigo e com o outro.

São essas experiências na educação escolar básica, experiência no sentido larrosiano (2002; 2019) de movimento que nos acontece, que nos toca, que nos marca; que continuamos pensando as possibilidades do filosofar com as crianças, nas infâncias e na escola de Ensino Fundamental.

Diante disso, esta seção tem como objetivo descrever e problematizar os movimentos nacionais e internacionais de filosofia para/com crianças. Trata-se, portanto, de uma seção que busca discutir, por meio de uma pesquisa teórica, as contribuições dos filósofos Matthew Lipman e Walter Kohan para pensar a filosofia para/com crianças na escola de Ensino Fundamental, bem como as contribuições de pesquisadoras (Salles, 2008; Cirino, 2015; Gomes, 2017) e pesquisadores (Silva, 2022) para a problematização e disseminação dessas proposições de filosofia no chão da escola.

²⁵ Esta foi uma pergunta feita ao autor desta tese durante uma aula ministrada para crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. A criança não foi instigada a fazer a pergunta e não havia nenhuma relação com a aula ministrada.

²⁶ Sou professor efetivo dos anos iniciais das redes públicas municipais de Barra de Santo Antônio - AL (desde 2010) e Maceió - AL (desde 2018).

4.1 Lipman e o Programa Filosofia para Crianças

Concordamos com diferentes pesquisadores (Kohan, 2000; 2011; Silva, 2022; dentre outros) que o PFpC de Matthew Lipman tenha sido, talvez, a proposta inicial mais significativa para pensarmos a introdução da Filosofia para crianças, mesmo havendo, em outros contextos, por exemplo, no Brasil, indícios do ensino de filosofia no Ensino Fundamental, bem antes da criação do programa de Lipman.

Para Kohan (2008):

A proposta de Lipman é, certamente, a tentativa mais significativa e sistemática de aproximar a filosofia das crianças. Por um lado, porque indo além de algumas concepções românticas e idealizadas, Lipman foi o primeiro filósofo a levar a sério uma fundamentação teórica que permita colocar a filosofia como ferramenta-chave na educação das crianças. Por outro lado, porque Lipman levou tão a sério a ideia, que elaborou não apenas uma fundamentação teórica para ela, mas também deu origem a um dispositivo prático e institucional para viabilizá-la. [...] (Kohan, 2008, p. 103).

Com relação à proposta de Lipman, a criação do seu programa data de 1969, e tinha como objetivo principal trazer a filosofia para a realidade escolar e de vida de crianças, adolescentes e jovens, contribuindo para que elas pudessem pensar por si mesmas, buscando atingir o que esse filósofo denominou de “pensar-bem” ou “pensamento de ordem superior”²⁷ (Lipman, 1995).

Como todo projeto, pesquisa e/ou propostas de atividades para terem início, geralmente, necessitam de uma motivação ou de acontecimentos que marcam a vida de seus idealizadores. Com o PFpC de Lipman não foi diferente, pois, quando esse pesquisador trabalhava como professor universitário na Columbia University, no estado americano de Nova York, ministrando a disciplina de Introdução à Lógica, percebeu que os estudantes universitários recém-chegados iniciavam os cursos superiores com falhas de raciocínio, bem como não expressavam pensamentos mais elaborados durante as aulas (Lipman, 2000).

Foi a partir dessas observações, dentre outros eventos²⁸, que Lipman verificou a importância de os estudantes terem contato com a Lógica e a Filosofia, desde os primeiros anos escolares. Segundo Lipman (2000):

²⁷ No decorrer desta seção trazemos uma conceituação do que é o “Pensamento de ordem superior” para Lipman.

²⁸ “Nesse mesmo período (década de 1960) estava acontecendo em diferentes partes do mundo manifestações de estudantes visando melhorias nas universidades, maiores possibilidades de acesso, dentre outros aspectos que iam de encontro com a visão de universidade elitista da época” (Silva, 2022, p. 80).

Em 1969, após ter ensinado Introdução à Lógica a estudantes universitários durante alguns anos, comecei a me preocupar seriamente com o valor desse curso. Tive dúvidas semelhantes durante meus estudos universitários pois eu não tinha nenhuma simpatia pelo assunto. Mas quando se ministra um curso durante vários anos, acaba-se achando-o útil e significativo, apesar de todas as reservas anteriores. Todavia, deparei comigo mesmo perguntando-me novamente qual possível benefício meus alunos obtinham ao estudar as regras para determinar a validade dos silogismos ou ao aprender a construir orações contrapositivas. Eles realmente raciocinavam melhor como resultado de estudar lógica? Não estariam seus hábitos linguísticos e psicológicos já tão firmemente estabelecido que *qualquer* tipo de prática ou instrução no raciocínio chegava tarde demais? (Lipman, 2000, p. 3, grifos do autor).

Outro fator decisivo para que Lipman (1995) pensasse na criação do seu programa foi as suas observações e críticas acerca do modelo tradicional de educação dos Estados Unidos, modelo este que o filósofo tanto contestava. Segundo ele, a educação americana tinha uma visão vertical do processo de transmissão dos saberes, numa visão tradicional em que os que supostamente detêm o conhecimento são os adultos que transmitem para as crianças, ditas não saberem de nada, desconsiderando, com isso, os saberes de mundo dos próprios estudantes.

Outras críticas tecidas por Lipman (1990; 1995), que o fez pensar em uma possível reforma da educação escolar americana, dizem respeito ao currículo disciplinar, por meio do qual os conhecimentos estão distribuídos em disciplinas que não dialogam entre si, que cada saber tinha que ser ministrado de forma individual; e os conhecimentos adquiridos pelos estudantes se davam mediante absorção de informações que eram repassadas pelos professores aos estudantes.

Foi, portanto, por meio desse conjunto de fatores que Lipman começou a tecer reflexões visando entender como ele, enquanto professor de Filosofia, e suas aulas e metodologias utilizadas podiam contribuir para superar o modelo tradicional da educação americana naquele período.

Tendo a ideia de levar a Filosofia para as salas de aula de escolas infantis, faltava a Lipman o entendimento de como “traduzir” os conceitos filosóficos para o contexto/realidade das crianças. Foi, então, com a ajuda de seus colaboradores, que ele teve a ideia de criar histórias infantojuvenis com temáticas filosóficas. Essas histórias receberam o nome de Novelas Filosóficas, que se tornaram o currículo de seu programa (Kohan, 2011).

Segundo Kohan (2000), as novelas filosóficas de Lipman:

[...] se propõem a reconstruir a história toda dos problemas que os filósofos vêm discutindo desde o tempo dos gregos, durante mais de vinte e cinco séculos. Assim, os pré-socráticos, os sofistas, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Santo Tomás, Descartes, Spinoza, Locke, Hume, Leibniz, Hobbes, Kant, Mill, Hegel, Marx, Nietzsche, Collingwood, Sartre, Merleau-Ponty,

Ryle, Wittgenstein e muitos outros estão “presentes” em romances e manuais. Lipman pretendeu reconstruir “imparcialmente e objetivamente”, com os limites do seu conhecimento, as posturas mais significativas a respeito dos problemas apresentados ao longo da história da filosofia [...] (Kohan, 2000, p. 99).

Nessas histórias infantis, as personagens, que são crianças e jovens, de acordo com cada etapa a qual as novelas filosóficas são destinadas, participam dos desfechos das tramas, levando as crianças que as leem a refletirem sobre as ideias dos filósofos presentes em cada texto. A proposta é que o trabalho com as novelas seja realizado em sala de aula, com as crianças sentadas em círculo, lendo e debatendo as ideias ali presentes, simulando uma Comunidade de Investigação - CI, por meio do qual as crianças são induzidas a desenvolverem seus pensamentos, atingindo o que Lipman denominou de pensamento de ordem superior, ao adquirirem um conjunto de habilidades de pensamentos²⁹ (Kohan, 2008).

Em Lipman, o pensamento de ordem superior é compreendido como a capacidade de pensar bem que é constituído pelo desenvolvimento articulado de quatro habilidades fundamentais: a investigação, a formação e organização de conceitos, o raciocínio e a tradução. Essas habilidades são cultivadas no contexto da Comunidade de Investigação, especialmente por meio da leitura das novelas filosóficas e do diálogo compartilhado entre as crianças (Kohan, 2000; Cirino, 2016; Lipman, 1995).

Consideramos o trabalho de Lipman, por meio das novelas filosóficas, como uma abordagem interdisciplinar e lúdica que possibilita que as crianças possam filosofar, ao modo delas, na escola, sendo incentivadas a refletirem criticamente sobre diferentes temas da filosofia e a vivenciarem momentos que também incentivam o gosto pela leitura. Tal abordagem é um dos princípios que fazemos uso, nesta pesquisa, para a defesa da Literatura Infantil como pressuposto metodológico para o filosofar com crianças.

²⁹ **Habilidades de investigação:** “[...] são as que possibilitam que as crianças possam fazer uso da autocorreção para pressupor e analisar hipóteses sobre diversos fatos do cotidiano” [...] elas possibilitam o desenvolvimento de diversas formas de investigação, auxiliando os participantes a analisar e a encontrar explicações sobre como as coisas acontecem, como surgem, como são feitas, etc”. **Habilidades de raciocínio:** “[...] consistem naquelas as quais as crianças utilizam para fazer uso de um conhecimento que elas já têm, para com isso obter um novo conhecimento sobre uma determinada coisa, isto é, é a possibilidade de ampliação de um determinado conhecimento, de permitir que possam ampliar as conclusões sobre algo que já sabiam” **Habilidades de organização de informação ou formação de conceitos:** “[...] Por meio delas as crianças podem fazer uso para organizar as informações sobre uma determinada coisa e com isso relacionar os conceitos entre si”, visando desenvolver critérios, argumentos, princípios, questionamentos etc.”. **Habilidades de tradução:** “[...] possibilita que as crianças realizem interpretações sobre um determinado acontecimento, transformando, ou melhor, traduzindo a linguagem natural em linguagem lógica” (Silva, 2022, p. 63-64).

Esse despertar da curiosidade, da reflexão filosófica e do gosto pelo diálogo e leitura, como já foi mencionado, é trabalhado em sala de aula, tendo como modelo a CI. A inspiração de Lipman em propor o uso dessa metodologia de ensino, que contribui para que as crianças possam vivenciar momentos de diálogos filosóficos e conseqüentemente no desenvolvimento de habilidades de pensamentos, surge por meio das leituras das ideias de Charles Peirce.

De acordo com Lipman (1995), a CI:

[...] presumivelmente cunhado por Charles Sanders Peirce, foi originalmente restrito aos profissionais da investigação científica, todos podendo ser considerados como formando uma comunidade por estarem igualmente dedicados à utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos. Desde Peirce, no entanto, este termo teve seu sentido ampliado a fim de incluir qualquer tipo de investigação, científica ou não científica. Podemos, portanto, falar em “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes. Trata-se de um diálogo que busca harmonizar-se com a lógica, seguindo adiante indiretamente como um barco navegando contra o vento, mas no processo seu progresso assemelha-se àquele do próprio pensamento (Lipman, 1995, p. 31).

Nesse sentido, a CI proposta por Lipman é um espaço pertinente que pode ser incorporado à sala de aula atual, visando possibilitar um contexto para que as práticas de Filosofia com crianças possam acontecer, favorecendo, também, a interdisciplinaridade em sala de aula. No caso específico da proposta de Lipman, nesses espaços as crianças são livres para pensar, questionar, dialogar e refletir sobre o que quiserem, além de realizarem as leituras de seus textos e serem incentivadas a alcançar o pensamento de ordem superior.

A proposta de Lipman, portanto, pode ser considerada como uma tentativa pioneira, com metodologia própria, capaz de promover a educação para o pensar, que não está preocupada apenas com o desenvolvimento de pensamentos mais elaborados e com a discussão de conceitos filosóficos, mas, mais do que isso, está preocupada também em oportunizar que a própria escola possa refletir sobre o seu papel social, sobre a necessidade de formar cidadãos mais questionadores e pensantes, buscando superar a educação tradicional.

4.2 Kohan e a Filosofia com crianças

Na mesma linha de pensamento de Lipman, o professor titular de Filosofia da Universidade do Rio de Janeiro, Walter Omar Kohan, tem apresentado um trabalho com contribuições importantes para também pensarmos a possibilidade das discussões filosóficas nas escolas públicas de Ensino Fundamental.

Ao contrário de Lipman, que, a propósito, foi quem o inspirou a pesquisar sobre Filosofia com crianças, o professor Kohan procura, sempre, em suas discussões, enfatizar que não pensa esse processo de filosofia com crianças enquanto uma receita, um método a ser copiado e replicado nas escolas, ele busca, sempre, apresentá-las como possibilidades que, a partir dela, outras propostas possam ser pensadas e colocadas em prática.

Procurando sempre discutir as relações entre filosofia, educação e infâncias, Kohan (2004; 2012) busca apresentar as contribuições que cada um desses eixos pode oferecer à educação escolar pública brasileira. No que tange ao campo de discussão infância, a noção para o autor é de que a infância ou infâncias não deve ser pensada no sentido cronológico do termo, qual seja, o da primeira fase de vida de uma pessoa, enquanto projeção de adulto futuro.

Para Kohan (2004, p. 54), a infância não consiste em “[...] uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência [...]”. É pensar a infância como possibilidade, como acontecimento, assim como se pensa a própria experiência; é, portanto, pensá-la enquanto devir criança, que:

[...] não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (Kohan, 2004, p. 64).

Por meio dessas ideias, Walter Kohan propõe um movimento que se estabelece entre a universidade e a escola pública. Tal iniciativa se apresenta como uma entre diversas possibilidades de trabalhar a filosofia com crianças, dialogando, nesse aspecto, com as contribuições de Lipman. Nessa perspectiva, o espaço escolar é ressignificado, deixando de ser compreendido apenas como um local de transmissão de saberes para se afirmar como um campo de experiências do pensar, marcado pela liberdade de questionar, problematizar e produzir sentidos.

A experiência desenvolvida por Kohan tem como ponto de partida uma escola pública situada na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, no âmbito do projeto de extensão

intitulado *Em Caxias, a filosofia em-caixa? A escola pública aposta no pensamento*. A iniciativa tinha como propósito central inserir a filosofia no ensino fundamental, afastando-a de uma concepção excessivamente erudita, sem, contudo, esvaziar sua essência filosófica. Desse modo, buscava-se envolver todos os sujeitos que constituem o cotidiano escolar, inclusive as crianças, em práticas de diálogo, reflexão e problematização, compreendendo a filosofia como um caminho para a vivência de experiências do pensar.

Esse projeto está vinculado ao Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias – NEFI, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, o qual tem como um de seus líderes o professor Walter Kohan. Tendo suas atividades iniciadas em 2007, na Escola Municipal Joaquim da Silva, em Duque de Caxias – RJ, o projeto, de acordo com Kohan (2012):

[...] Em Caxias, a filosofia em-caixa? é uma prática que mostra o caráter indissociável da extensão, a pesquisa e o ensino. Ela potencia, através de experiências de pensamento filosófico, a dimensão pesquisadora da extensão, a projeção extensionista da pesquisa no mundo das relações de ensino e aprendizagem que atravessam a instituição escolar (Kohan, 2012, p. 19).

Pensar a filosofia na escola de Ensino Fundamental a partir do projeto de Walter Kohan é possibilitar que a prática da filosofia possa acontecer sem trabalhar, de forma direta, os conteúdos da filosofia, ou em mostrar o que pode ser ensinado ou como a filosofia deve ser ensinada, mas em criar momentos de compartilhamento do exercício permanente do pensar, criando e interrogando sentidos e possibilitando que outros possam surgir (Kohan; Olarieta; Wozniak, 2012).

Pensando desta forma, não enquanto um modelo pronto que pode ser posto à escola, mas:

Desde a perspectiva experiencial, a filosofia, ou melhor, o filosofar é inconciliável com a ideia de um modelo, de uma forma previamente determinada à qual haveria que se ajustar. Se a experiência de pensar não é nem um conteúdo nem um mecanismo, a ideia tradicional de “formar” como um “moldar” a outro para garantir essa experiência deve ser descartada ou, no mínimo, seu sentido deve ser reformulado (Kohan; Olarieta; Wozniak, 2012, p. 175).

Assim, o projeto desenvolvido em colaboração com NEFI procura fazer com os participantes (escola e universidade) sejam levados a transformar a forma como pensam, como são envolvidos com as experiências de pensamentos, sem com isso serem submetidos às metodologias únicas e imutáveis, ou seja, que eles:

[...] pensem com mais cuidado a própria prática; estejam abertos a considerar outros pensamentos; sintam-se capazes de pensar de igual para igual com qualquer pessoa; pensem de forma cooperativa ainda ou, sobretudo, com quem pensa diferente; e queiram dar mais atenção a seu próprio pensamento como forma de autotransformação (Kohan; Olarieta; Wozniak, 2012, p. 170-171).

Não consiste assim em apresentar um método para esse trabalho, aliás, esse é um dos principais distanciamentos de Kohan em relação à proposta de Lipman, quando é sugerido que para trabalhar com a filosofia com as crianças não há uma receita pronta, são, ao contrário, composições que podem surgir, ser construídas na escola a partir dos próprios participantes do processo.

Apesar disso, Kohan também apresenta algumas sugestões/orientações/subsídios que podem ser usados como forma de contribuir para o filosofar com crianças, sempre abertas para serem repensadas, tendo em vista os acontecimentos que podem surgir no ambiente escolar. Assim, ao propor usar o termo “composição”, Kohan (2012) afirma que:

Falamos de ‘composição’ de uma experiência, e não de ‘estrutura’, porque queremos aproximar a proposta metodológica do trabalho que fazem os artistas. Os materiais, as técnicas, estão a serviço do músico ou do pintor, mas o resultado do que eles fazem ultrapassa a técnica, os materiais e os instrumentos. Sugerimos esses materiais não como uma receita, mas como uma matéria plástica para sobre ela começar a compor nossa própria obra [...] (Kohan, 2012, p. 19).

Tendo em vista a ideia de composição para pensar a filosofia na escola de ensino fundamental, Kohan (2012) descreve 5 passos que os professores podem usar na escola a fim de auxiliar seus estudantes a vivenciarem experiências filosóficas em sala de aula, sendo eles:

- I – Como compor uma experiência de filosofia?
- II – Alguns gestos para a prática filosófica com crianças;
- III – Gestos a evitar numa experiência de filosofia;
- IV – Elementos para considerar nossa tarefa; e
- V – Sugestões para os que acompanham as experiências de filosofia (Kohan, 2012, p. 19-29).

Para cada um desses momentos, Kohan (2012) traça explicações de como é possível fazer acontecer a prática de experiências de filosofia com crianças na escola. Para maiores compreensões dessa composição, sugerimos a leitura do capítulo “Palavras, passos e nomes para um projeto”, de Walter Omar Kohan, presente na obra *A escola pública aposta no pensamento*³⁰.

³⁰ Kohan, Walter Omar; Olarieta, Beatriz Fabiana. **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

As propostas aqui apresentadas, aliás, a proposta teórica metodológica de Matthew Lipman e a composição de Walter Kohan, são possibilidades possíveis de Filosofia no chão da escola pública de Ensino Fundamental que podem contribuir para o aguçar do perguntar das crianças nas instituições escolares e fora dela.

Como bem pontuada nas discussões de Kohan (2004; 2012), não devemos pensá-las enquanto único método, mas como alternativas possíveis para levar a filosofia às crianças, já que, baseado nas ideias de Kohan e Lipman, tantas outras formas de pensar o lugar da filosofia na escola de Ensino Fundamental vêm sendo pensadas, como as que foram discutidas na seção de Estado da Arte, presente nesta pesquisa, bem como três movimentos importantes para o filosofar com crianças em três estados do Nordeste (Alagoas, Pernambuco e Rio Grande do Norte).

4.3 Movimentos do filosofar com crianças em outros contextos brasileiros

Destacamos também três movimentos importantes do filosofar com crianças que vêm sendo pensados em diferentes contextos brasileiros. Trata-se dos trabalhos e pesquisas desenvolvidas por Salles (2008); Cirino (2015) e Silva (2022). Cada movimento destes, ao seu modo, que continuam sendo aplicados no chão da escola, têm contribuído para que a filosofia possa ser levada às crianças de forma lúdica e sensível, bem como em contribuir para que os pensamentos dos professores Matthew Lipman e Walter Kohan possam chegar às escolas, principalmente públicas, dos mais diversos territórios do Brasil.

Além disso, essas pesquisas e proposições também estabelecem diálogos estreitos com os objetivos do nosso estudo, tanto pela consistência das questões que levanta quanto pela maneira como organiza e sustenta suas reflexões. Ao demonstrar a viabilidade da Filosofia no Ensino Fundamental, os pesquisadores evidenciam que essas práticas não apenas contribuem para a formação das crianças, mas também provocam deslocamentos importantes no modo de pensar a escola e o trabalho pedagógico. Seus estudos oferecem subsídios para compreender a escola como espaço de afirmação da infância e de promoção de experiências de pensamentos, apontando, assim, para a necessidade da Filosofia no Ensino Fundamental como possibilidades de um filosofar na e com as crianças.

Salles (2008), ao desenvolver sua tese de doutorado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco, intitulada *O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância*, propõe um deslocamento significativo no modo de compreender

a relação entre Filosofia e infância. A autora convida a refletir não apenas sobre aquilo que o filosofar pode oferecer às crianças, mas, de maneira igualmente relevante, sobre o que a própria infância tem a dizer à Filosofia, entendendo-a como interlocutora legítima desse campo de reflexão (Salles, 2008, p. 22).

Nessa perspectiva, a experiência filosófica com crianças assume o status de afirmação da infância, na medida em que possibilita trazer para o centro da reflexão filosófica um objeto historicamente pouco explorado: a própria infância (Salles, 2008, p. 21), compreendida também como um campo fértil de investigação filosófica e pedagógica no interior da escola (Salles, 2008, p. 245).

A Filosofia com crianças, tal como apresentada por Salles (2008), contribui para tensionar concepções reduzidas de infância, frequentemente limitadas a critérios cronológicos. Ao contrário, a autora defende uma compreensão que reconheça a infância a partir de suas potências, ou seja, do que ela carrega e expressa, e não a partir do que lhe falta ou do que ainda não é, propondo pensá-la “como o que é, não como o não-ser” (Salles, 2008, p. 246).

Nessa direção, a prática filosófica no espaço escolar aparece como um caminho possível para reorientar trajetórias educativas que, muitas vezes, se cristalizam em modelos pouco sensíveis à experiência infantil, favorecendo um reencontro da escola consigo mesma e com seus próprios sentidos formativos (Salles, 2008, p. 247).

Ao tratar desse reencontro, a autora aponta para a possibilidade de que a escola, ao assumir a Filosofia como prática viva com crianças, revise criticamente suas ações pedagógicas. Muitas dessas práticas, embora naturalizadas, nem sempre dialogam com os estudantes, sendo frequentemente reproduções de modelos herdados de tradições educativas centradas no professor e não nos estudantes.

A professora Maria Reilta Dantas Cirino (2015) também nos ajuda pensar como Lipman e Kohan têm nos inspirados a levar propostas de filosofar com as crianças. Em Caicó, no Rio Grande do Norte, vinculada à Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, esta pesquisadora tem desenvolvido práticas de Filosofia com crianças no âmbito de projetos de extensão, evidenciando a relação entre universidade, escola e comunidade.

A partir desse conjunto de experiências, Cirino busca compreender como o fazer filosófico com crianças se constitui, se transforma e ganha significado no interior da escola, assumindo a experiência vivida como eixo estruturante da investigação (Cirino, 2015). Em sua tese de doutorado, a autora amplia o horizonte de compreensão acerca da Filosofia com crianças no contexto da escola pública, oferecendo outras formas de pensar e de viver essa prática.

Ao narrar diferentes percursos e situações, suas reflexões tensionam concepções previamente consolidadas sobre o lugar da Filosofia na escola, convidando-nos a deslocar certezas e a revisitar entendimentos já naturalizados sobre o filosofar para e com crianças. Nesse movimento, evidencia-se que o filosofar com crianças não se esgota em modelos previamente definidos, mas se constrói de forma aberta e sensível às singularidades dos encontros cotidianos.

Desse modo, Cirino (2015) sinaliza a importância de uma postura investigativa que reconheça a escola como espaço em constante transformação. Ao mostrar que ela própria, em momentos anteriores, compreendeu esse espaço a partir de um único ponto de vista, a pesquisadora reafirma a necessidade de abertura ao novo e à imprevisibilidade da experiência. As práticas de Filosofia com crianças, nessa perspectiva, não se apresentam como prontas ou métodos únicos, mas vão sendo constituídas no e pelo cotidiano escolar, em diálogo permanente com as experiências que nele se produzem.

Dentre os principais projetos desenvolvidos por Cirino destacam-se: “Filosofia com crianças: pensamento e experiência na escola?”; “Filosofia com crianças e jovens: experiências de formação e pensamento na escola de educação básica”; “Pensamento e experiência na escola a partir da filosofia com crianças: desafios e possibilidades na escola?”. De acordo com Cirino *et al.* (2018) os projetos visam:

“Filosofia com crianças: pensamento e experiência na escola?”, período 2016 a 2017, mantendo-se os princípios inspiradores em Lipman, mas também, elegendo novos fundamentos teóricos em Kohan; Olarieta (2012), Larrosa (2014) e em Cirino (2016). Citam-se as recém aprovadas propostas de extensão/UERN e pesquisa/UERN, respectivamente, no período 2017 a 2018, **“Filosofia com crianças e jovens: experiências de formação e pensamento na escola de educação básica”**, **“Pensamento e experiência na escola a partir da filosofia com crianças: desafios e possibilidades na escola?”**, as quais executam ações de formação, pesquisa e extensão realizando experiências de pensamento com crianças na educação infantil e no ensino fundamental em uma escola pública de educação infantil e ensino fundamental do município de Caicó/RN (Cirino *et al.*, 2018, p. 134, grifos nossos).

Tais propostas orientadas pela professora Cirino têm contribuído para que a filosofia para e com crianças sejam trabalhadas no chão da escola de maneira a se adaptarem com as especificidades de cada contexto sociocultural das escolas nas quais acontecem os projetos, buscando propor em seus espaços de discussões:

[...] o convite para a experiência do pensar com crianças, como uma tentativa que ensaia práticas, identificando-se que, na maioria das vezes, tais práticas escapam das formas tradicionalmente institucionalizadas, gestos mínimos diários no contexto de escolas públicas, no sentido de trazer, tanto no espaço da universidade, como na relação com a escola de educação básica, uma

educação que toca o outro, buscando ressaltar o perfil do/a professor/a que exerce nesse espaço de resistência uma militância política que cria possibilidades para o surgimento do novo (Cirino *et al.*, 2018, p. 143)³¹.

Pensar o filosofar com crianças, a partir de Cirino *et al.* (2018), implica compreendê-lo não como um método fechado ou rigidamente institucionalizado, mas como uma experiência que se constrói no cotidiano escolar, por meio de práticas simples e, muitas vezes, invisibilizadas. Ao destacar esses “gestos mínimos”, os autores deslocam o foco das prescrições formais para aquilo que emerge das relações vividas entre professores e crianças, especialmente em contextos de escolas públicas. Trata-se de um movimento que reconhece o valor educativo de iniciativas que escapam aos modelos tradicionais e se afirmam como experiências sensíveis, abertas ao encontro, ao diálogo e à escuta do outro.

Nesse sentido, projeta-se uma compreensão de docência que ultrapassa o domínio técnico e assume uma dimensão ética e política. O/a professor/a é apresentado/a como sujeito que atua em um espaço de resistência, no qual ensinar e pensar com crianças implica compromisso com a criação de condições para que o novo possa emergir. Essa militância cotidiana não se expressa em grandes gestos, mas na insistência em práticas que mantêm viva a possibilidade de uma educação transformadora, capaz de afetar e ser afetada pelas experiências compartilhadas entre universidade e escola de educação básica.

O professor Jaeliton Francisco da Silva (2013; 2022), autor deste trabalho, também vem desenvolvendo pesquisas e produções acadêmicas voltadas à apropriação e à ressignificação das reflexões de Lipman e Kohan no contexto educacional alagoano. Essas investigações buscam criar condições para que crianças da escola pública de Ensino Fundamental vivenciem o exercício do pensamento filosófico no cotidiano escolar. Nessa direção, nossa perspectiva, de acordo com Sauzem (2025, p. 161) é:

[...] que a prática filosófica com as crianças promove um ambiente privilegiado para o desenvolvimento do hábito de pensar e repensar, de estudar sobre conceitos e ideias que também foram objeto de atenção de grandes pensadores(as), de questionar o mundo e de se implicar na busca pelo saber. Os trabalhos defendem a importância de promover experiências nas quais as crianças se envolvam diretamente com o pensamento desde os primeiros anos da infância, pois esse movimento tende a favorecer o exercício de si e a manutenção de um olhar questionador sobre a realidade (Sauzem, 2025, p. 161).

³¹ CIRINO, Maria Reilta Dantas *et al.* Pensamento e experiência na escola: Caminhar entre formação, pesquisa e extensão a partir da filosofia para/com crianças. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v. 9, n. 3, p. 131-144, 2018.

Assim, evidencia-se que o trabalho filosófico com crianças ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se constitui como uma experiência formativa que incentiva a construção do pensamento de modo ativo e reflexivo. Ao favorecer o contato das crianças com questões, conceitos e problematizações que atravessam a história do pensamento, essa prática defendida por nós tem contribuído para o desenvolvimento de uma postura investigativa diante do mundo.

Além disso, ao envolver as crianças desde cedo em processos de questionamento e elaboração de sentidos, cria-se um espaço em que pensar torna-se um exercício contínuo, capaz de fortalecer a autonomia intelectual e a disposição para compreender criticamente a realidade em que estão inseridas.

Por se tratar de um contexto específico e Influenciado inicialmente pelo PFpC de Lipman e repensado por meio das proposições de Filosofia com Crianças de Kohan, nas nossas vivências práticas e teóricas em Alagoas, procuramos propor uma perspectiva de trabalho interdisciplinar para o filosofar com as crianças. Para isso, inicialmente, foram pensadas metodologias adaptadas a partir da perspectiva de Lipman visando a prática de filosofia no chão de escolas públicas, assim, defendemos que,

[...] mais do que desejável, é possível a presença da filosofia no Ensino Fundamental. Para a concretização dessa proposta, [...] [...] o uso de modelos pré-estabelecidos pode contribuir e até mesmo facilitar o trabalho com a filosofia, no entanto, não devem ser empregados de maneira acrítica, sendo [...] necessário problematizar essas propostas e usá-las pensando nos contextos social, histórico e econômico nos quais uma determinada escola encontra-se inserida' (Sauzem³², 2025, p. 125-126).

Destarte, a inserção da filosofia no Ensino Fundamental não se limita a uma aspiração teórica, mas se apresenta como uma possibilidade concreta no cotidiano escolar. Contudo, torna-se importante ressaltar a necessidade de se ter cuidado no uso de propostas e metodologias já consolidadas. Embora esses referenciais possam orientar e apoiar a prática docente, seu uso exige uma postura reflexiva e crítica por parte do professor, que deve considerar as especificidades da realidade em que atua.

Dessa forma, o trabalho com a filosofia na escola se constrói a partir do diálogo entre referenciais teóricos e as condições sociais, históricas e econômicas que atravessam cada contexto educativo, evitando a aplicação mecânica de modelos e valorizando práticas situadas

³² Sauzem, Vitória Albert. **Filosofias, infâncias e escolas**: um estudo sobre dissertações orientadas por membros do “GT Filosofar e Ensinar a Filosofar” (ANPOF), entre 2017-2022. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: RG. 197p. 2025.

e significativas. Essa sempre foi a nossa defesa desde os primeiros momentos que tivemos contato com as proposições lipmanianas de Filosofia para Crianças, perspectivas essas que continuamos defendendo com a consolidação deste processo de doutoramento.

Pensando, pois, em outras possibilidades para o trabalho com a filosofia com crianças, nas próximas seções retomamos a ideia do trabalho interdisciplinar da filosofia, fazendo uma análise da BNCC do componente curricular Arte para os anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando como por meio dos eixos Dança, Música e Teatro podemos oportunizar que as crianças participem de experiências de filosofar e como a Literatura Infantil podem contribuir, também, para o fazer filosófico com as crianças, dialogando nossas impressões desse trabalho interdisciplinar com alguns filósofos

5 A BNCC DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE E O FILOSOFAR PARA/COM CRIANÇAS NO CHÃO DA ESCOLA

Como é possível trabalhar a Filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas que não contam com essa disciplina enquanto componente curricular obrigatório?

Como observado nas duas seções que antecederam a esta, diversas possibilidades de trabalho com Filosofia para e/ou com crianças foram apresentadas e vêm sendo pensadas há décadas, inclusive, nos últimos anos, por nós. Algumas dessas sendo propostas prontas, pensadas para um público específico, e outras como sugestões, abertas para adaptações, para as especificidades de cada contexto sociocultural no qual as escolas estão inseridas, sendo as mais significativas as pensadas por Lipman e Walter Kohan.

Cabe, agora, a nós, refletir e problematizar, a partir de nossas vivências, da vida profissional e acadêmica, algumas sugestões, por meio desta pesquisa, de como a Filosofia pode ser trabalhada em escolas de Ensino Fundamental – anos iniciais, mesmo não fazendo parte, de forma explícita, do currículo dessas escolas. Assim, sugerimos nesta seção que a Filosofia pode ser trabalhada, de forma interdisciplinar, com o componente curricular Arte, através de diferentes linguagens artísticas.

Portanto, esta seção consiste em problematizar o processo de desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC - para o ensino fundamental, destacando as possíveis contribuições da BNCC (Ensino Fundamental, componente curricular Arte) para a promoção de experiências de pensamentos com crianças durante as suas permanências nas salas de aula do Ensino Fundamental (anos iniciais), mais especificamente, ao entrar em contato com o componente curricular Arte.

Para isso, defendemos o caráter interdisciplinar da filosofia, que perpassa todas as áreas do conhecimento e pode ser pensada, juntamente com a Arte, como uma possibilidade de filosofar com as crianças e de promover experiências de pensamentos. Platão, Aristóteles, Schopenhauer, Nietzsche são alguns dos filósofos que trouxemos para pensar a relação entre filosofia e a dança, o teatro e a música, eixos estruturantes do componente curricular Arte para o Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destinada ao Ensino Fundamental tem provocado amplas discussões no cenário educacional brasileiro. Diante disso, torna-se necessário problematizar o percurso de sua elaboração, particularmente no que diz respeito ao componente curricular Arte, bem como refletir sobre suas potencialidades para favorecer

experiências de pensamento com as crianças ao longo de sua vivência escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que nossa concepção de trabalho com a filosofia com crianças não é o de ensinar Filosofia às crianças, seus conceitos, teorias e/ou a história da Filosofia, mas sim, o de promover experiências de pensamentos, possibilitando que as crianças e todos que fazem a escola de ensino fundamental possam participar de momentos de discussões e que esse trabalho seja feito de forma interdisciplinar e a partir do uso de metodologias que dialoguem com a realidade educacional das crianças.

A BNCC, ao abordar o componente curricular Arte, oferece uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças, por meio da apreciação, produção e reflexão sobre as diversas linguagens artísticas. Nesse contexto, é fundamental ressaltar o potencial interdisciplinar da Filosofia, que perpassa todas as áreas do conhecimento e pode ser pensada, juntamente com a Arte, como uma possibilidade de filosofar com as crianças, promovendo experiências de pensamento.

5.1 Contexto de implementação da BNCC

A concretização de uma política educacional pública que de fato possa contribuir para a promoção de uma educação brasileira sólida e equitativa sempre se configurou como um desafio histórico para o país, marcado na maior parte do tempo por diferentes tensões, principalmente nos aspectos sociais, políticos e culturais. Nessa perspectiva, a construção, bem como a implementação da BNCC, caracteriza-se como uma das principais e relevantes tentativas das últimas décadas.

A proposta de desenvolvimento de uma base comum curricular para todo o país, apesar de ser atual no que se refere a sua formulação legal, as ideias e a necessidade, não são novas, visto que desde a redemocratização do país havia discussões sobre a necessidade de um currículo mínimo que pudesse ser usado em todo país. Tais discussões perpassam por diferentes reformas das Leis educacionais, além de disputas políticas- ideológicas acerca do papel social da educação brasileira (Caimi³³, 2016).

A promulgação da Constituição Federal - CF - de 1988 pode ser considerado como o ponto inicial para entendermos o percurso de construção da BNCC até a sua consolidação nos dias de hoje. Ao ser promulgada, a CF, consolidou o direito à educação para todos e o dever do

³³ Caimi, Flavia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação*, v. 3, n. 4, 2016.

Estado em ofertá-la, e que tenha esse direito garantido tendo como princípio a “igualdade para acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

Esse princípio consiste, ou deveria se constituir, enquanto uma ruptura com a forma como a educação era tratada no Brasil, a saber enquanto processos de exclusão e de elitismo, promovendo uma visão de ensino mais plural e democrático. Portanto, foi partindo dessa lógica de uma educação para todos que surgiu a necessidade da criação de um mecanismo legal que contribuísse para o acesso, permanência e qualidade da educação escolar brasileira ofertada em todo território brasileiro, como foi o caso da BNCC.

No entanto, sabe-se que, na prática, não é bem assim que acontece, visto que na realidade cotidiana das escolas, ainda persistem desigualdades que contradizem esse ideal de universalização, expressas nas diferenças de infraestrutura, nas condições de trabalho docente e no próprio acesso dos estudantes a recursos básicos para a aprendizagem. Em muitos contextos, o direito à educação acaba sendo garantido apenas de forma formal, sem que se assegurem meios concretos para que todos os sujeitos permaneçam e aprendam com dignidade (Gláp; Frasson³⁴, 2023).

A distância entre o que está assegurado nos marcos legais e aquilo que, de fato, se concretiza no cotidiano das escolas revela que a democratização do ensino não se esgota na formulação de leis ou diretrizes normativas. Ela requer políticas públicas articuladas, acompanhamento permanente e um compromisso coletivo voltado ao enfrentamento das desigualdades históricas que atravessam a educação brasileira. No entanto, tal compromisso tem sido fragilizado por propostas curriculares alinhadas a uma lógica neoliberal, que prioriza a padronização, a eficiência e os resultados mensuráveis, em detrimento de uma formação crítica, democrática e socialmente referenciada. Nesse cenário, o currículo deixa de ser concebido como instrumento de emancipação e passa a responder a interesses externos à realidade escolar, como destacam Gláp e Frasson (2023), ao afirmarem que:

Essas reformas tiveram como direcionamento o fortalecimento do Estado neoliberal, que foi se efetivando ao longo dos anos. É notório que os ideais do neoliberalismo estão cada vez mais presentes no país, por meio da privatização dos órgãos públicos, da diminuição das políticas destinadas às áreas sociais e da submissão do Brasil aos interesses da economia global. A discussão sobre uma base comum deve ser aprofundada, pois as disparidades econômicas e sociais que assolam o país dificilmente serão minimizadas por meio da imposição de um currículo unificado. Outra questão de importante reflexão, também, se refere ao campo da autonomia das escolas, sabemos que as práticas pedagógicas das instituições escolares são complexas e que não

³⁴ GLÁP, Lucimara; FRASSON, Antonio Carlos. As políticas curriculares no Brasil: o percurso até a formulação da Base Nacional Comum Curricular. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 13, n. 39, p. 419-441, 2023.

podem ser reduzidas à aplicação de uma teoria de aprendizagem ou de uma política curricular que esteja distante da realidade dos alunos (Glap; Frasson, 2023, p. 439).

Antecedendo à BNCC, a LDB 1996 tem demonstrado um importante papel para que a BNCC pudesse ser construída, além de ter consolidada a importância da União enquanto principal responsável em coordenar a política educacional brasileira, e conseqüentemente a importância de ser criada uma base nacional comum, ou seja, de um currículo “único”/mínimo que pudesse ser trabalhado em todas as regiões do país, deixando espaço para que seja complementado pelas características regionais e locais, valorizando desta forma as especificidades de cada contexto educacional.

Apesar dessa necessidade, inicialmente, as prerrogativas legais para a criação de uma base nacional comum não foram concretizadas de imediato, *a priori*, sua execução foi realizada de forma parcial por alguns documentos orientadores, por exemplo, os Parâmetros Curriculares nacionais – PCNs, amplamente difundido nos finais dos anos de 1990 (Hypolito³⁵, 2019).

Nesse processo de orientação curricular para todo o território nacional, os PCNs desempenharam um papel muito importante, pois é considerado o primeiro documento norteador que apresentavam conteúdos e habilidades necessárias para a educação escolar. Porém, é importante destacar que o seu uso não era obrigatório, fato este que resultou em um descontrole do que era trabalhado no país, pois não atingiu um de seus objetivos, que era o de propor uma homogeneidade no currículo comum brasileiro (Hypolito, 2019).

Esse fato era muito preocupante, visto que promovia entre as redes de ensino uma enorme desigualdade, contribuindo para a fragmentação da educação brasileira, já que a ausência de um documento que orientasse todas as escolas a fazerem uso de um currículo mínimo obrigatório contribuía para que as experiências escolares dos estudantes nas diferentes regiões fossem distintas, o que ia de encontro a ideia de uma educação brasileira equitativa, já que os PCNs orientavam, mas não obrigavam os estados e municípios seguirem na mesma direção ao ofertarem seus currículos de ensino (Silva; Neto; Vicente, 2015)³⁶.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, criadas em 1997 e 1998, também surgiram como forma de contribuir para a promoção de uma educação mais equitativa no que concerne à oferta de currículos comuns para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, no entanto,

³⁵ HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

³⁶ SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 330-342, 2015.

assim como os PCNs, as DCNs também não tinha o caráter obrigatório e, com isso, continuava a negação da oferta de um currículo mínimo para todos (Silva; Neto; Vicente, 2015).

Passadas essas tentativas de oferta curriculares, que na prática não deram certo, a partir de 2015, durante o governo da presidente Dilma Rousseff, novas tentativas surgiram, em especial com o início das discussões de uma Base Nacional Comum Curricular que foram motivadas por meio de alguns compromissos internacionais e nacionais como, por exemplo, as metas do Plano Nacional de Educação - PNE - e os acordos estabelecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), os quais fizeram o Governo Federal se sentir obrigado a dar início às discussões de um projeto que desenvolvessem um currículo comum para todo o território brasileiro. Nesse contexto:

A justificativa para a sua implantação estava prevista desde a consolidação da Constituição Federativa do Brasil no ano de 1988, na qual se prevê que o sistema educacional brasileiro a organize, e de acordo com o artigo 214 do Plano Nacional de Educação. Dessa forma, conforme estava previsto no Plano Nacional de Educação (2014-2024), em uma de suas metas, seria a produção do documento, que deveria nortear o sistema educacional brasileiro, denominado assim BNCC. Apesar de estar prevista a produção desse documento desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996), mais especificamente no Artigo 26, a produção desse documento gerou uma grande polêmica no meio acadêmico, fazendo surgir vários questionamentos, tanto em relação à sua organização, quanto aos conteúdos propostos, visto que essa centralização curricular poderia comprometer os encaminhamentos pedagógicos e democráticos (Da Costa; Molina, 2020, p. 449)³⁷.

Com isso, o Governo Federal organizou em parceria com diferentes organizações educativas compostas por especialistas, professores, gestores, estudantes e representantes da sociedade civil, diferentes frentes de discussões para organizarem a BNCC, tendo em 2015, a construção da primeira versão do documento, o qual, em setembro desse mesmo ano, foi realizada uma consulta pública para dar ao documento um caráter colaborativo (Da Costa; Molina, 2020).

É importante destacar que mesmo tendo esse caráter colaborativo, que dá uma ideia do princípio democrático, o processo de desenvolvimento da BNCC foi marcado por tensões ideológicas, em especial quando estavam em jogo as temáticas de gênero, orientação sexual e pluralidade cultural.

³⁷ DA COSTA, Raquel; MOLINA, Adão Aparecido. Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO. *Revista Cocar*, v. 14, n. 29, p. 477-497, 2020.

Não bastasse isso, o processo inicial de organização e tramitação da BNCC também foi marcado pelo contexto de disputas políticas durante a mudança do Governo da presidenta Dilma Rousseff, que sofreu Impeachment, para o governo de Michel Temer. Esse cenário de transição política provocou uma mudança significativa nas orientações e prioridades do Estado, impactando diretamente a condução das políticas educacionais. A substituição de um projeto de governo com viés mais inclusivo e participativo por outro de caráter conservador e centralizador fragilizou espaços de diálogo e reduziu a escuta de diferentes segmentos da sociedade civil. De acordo com Caimi (2016):

Em países federativos como o Brasil, de grande dimensão territorial e de enorme diversidade regional e cultural, sabemos como são difíceis os consensos e como são complexas as tomadas de decisões acerca de uma estrutura curricular comum. A complexidade toma proporções ainda maiores se considerarmos o momento de profunda polarização política que vivemos no país, aliado a graves desigualdades econômicas e sociais que vêm sendo enfrentadas. Sem espaço para adentrar em uma análise de conjuntura, é preciso ao menos registrar algumas (tristes) cenas da nossa época, como processo de impeachment da Presidenta da República, destituição de presidentes das casas legislativas, prisões de senadores da República, corrupção desenfreada e escancarada nos mais variados âmbitos da gestão pública, reações conservadoras de toda a ordem, retrocessos nos direitos e conquistas sociais, trágico crescimento de movimentos como Escola sem Partido e Escola Livre, tentativas de cerceamento e até mesmo de criminalização do exercício da docência, dentre tantas outras situações que nos constroem, mas também nos impulsionam ao debate público e à luta coletiva (Caimi, 2016, p. 87).

No caso da BNCC, isso se refletiu em mudanças no ritmo, no conteúdo e na forma de construção do documento, evidenciando que decisões educacionais passaram a responder menos a um debate coletivo e mais a interesses alinhados a uma agenda política restritiva, distanciando-se do ideal democrático que deveria orientar uma política curricular de alcance nacional. Essa disputa política foi prejudicial para a educação brasileira e para a continuidade da criação da BNCC visto que, com a mudança de governo, o documento também passou por mudanças significativas, tendo seu texto original sofrido várias alterações até chegar à versão final).

Foram 2 (dois) longos anos de discussão entre a primeira e a segunda versão da BNCC, até que em 2017 foram homologados os textos referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Já o do Ensino Médio foi homologado em dezembro de 2018. Com o final do processo de homologação contemplando as 3 (três) etapas da Educação Básica, a BNCC ficou organizada em áreas do conhecimento, competências gerais para cada componente curricular e

habilidade de conhecimentos para cada componente, relacionando a cada ano escolar (Da Costa; Molina, 2020).

Sabe-se que, durante muito tempo, a educação brasileira esperou por um documento norteador importante como a BNCC, que pudesse orientar as escolas em todo o território nacional sobre o uso de um currículo único e que pudesse ser complementado de acordo com as especificidades de cada contexto escolar. Não podemos negar essa importância, pois não apenas favorece maior articulação entre as redes de ensino, mas também pode contribuir para a redução das desigualdades curriculares historicamente presentes no país, ao estabelecer referenciais mínimos comuns para a aprendizagem.

No entanto, a implementação da BNCC trouxe consigo vários desafios estruturais, bem como pedagógicos para a sua efetivação. Entre esses desafios, destaca-se a distância entre as diretrizes propostas e as condições reais das escolas brasileiras, marcadas por desigualdades históricas, carência de recursos e formação docente insuficiente para dar conta das mudanças exigidas. Em muitos contextos, a BNCC acabou sendo incorporada de forma apressada e burocrática, priorizando o cumprimento formal do documento em detrimento de uma reflexão pedagógica consistente, o que limita seu potencial transformador e reforça a necessidade de políticas de apoio que considerem as especificidades locais e o cotidiano escolar, pois:

Regra geral, a definição de um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural, pois algumas vozes calarão e outras poderão ser ensurdecidas. Pode-se caminhar para um empobrecimento curricular. A justiça curricular que seria possível com uma melhor distribuição de conhecimento, muitas vezes, precisa ser desigual. Não se pode aceitar uma escola pobre para as populações pobres (Hypólito, 2019, p. 195-196).

A reflexão de Hypólito evidencia que a construção de um currículo nacional, quando orientada por parâmetros excessivamente burocratizados, tende a silenciar saberes e experiências que não se ajustam à lógica dominante. Tal movimento pode resultar no empobrecimento do currículo escolar, sobretudo quando a busca por padronização se sobrepõe às necessidades formativas dos diferentes contextos educativos. Em consonância a esses desafios, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) suscita questionamentos ao reduzir a carga horária de determinadas disciplinas, especialmente aquelas voltadas à formação crítica, artística e humanística.

Ao priorizar competências e habilidades consideradas essenciais, corre-se o risco de restringir o acesso de estudantes das camadas populares a um conhecimento amplo e socialmente relevante, reforçando desigualdades históricas. Assim, em consonância com as ideias de Hypólito (2019), a defesa de uma justiça curricular implica resistir à naturalização de

propostas que, sob o discurso da equidade, acabam por legitimar uma escola empobrecida para os que historicamente já tiveram menos acesso ao conhecimento.

Assim, ressaltamos que a implementação desse importante documento não se esgota apenas com sua homologação, pois é um processo contínuo de mudança na educação que requer um olhar especial por parte dos governantes, investindo mais na formação dos professores, melhorando a infraestrutura de nossas escolas, a oferta de material didático e pedagógico adequado e o engajamento de todos que fazem a escola na sua implementação.

Embora a Base Nacional Comum Curricular apresente limites e fragilidades, especialmente no que se refere à redução de cargas horárias, em especial da Filosofia no Ensino Médio, e à centralidade atribuída a determinadas competências, sua abordagem para o componente curricular Arte no Ensino Fundamental abre possibilidades pedagógicas que podem ser pensadas de modo crítico e criativo.

Ao reconhecer a Arte como espaço de experimentação, expressão e produção de sentidos, a BNCC possibilita práticas educativas que favorecem o pensamento crítico e reflexivo, aproximando-se de propostas que dialogam com a Filosofia com Crianças, com experiências de pensamento no contexto escolar. Nesse movimento, não se trata de uma adesão acrítica ao documento, mas de uma apropriação pedagógica que busca deslocar seus limites, utilizando-o como ponto de partida para práticas que ampliem o repertório sensível, ético e intelectual das crianças, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5.2 A BNCC do componente curricular Arte

Como já descrito, a BNCC foi instituída enquanto um documento normativo orientador dos currículos da Educação Básica brasileira, estabelecendo competências e habilidades importantes a serem desenvolvidas pelos estudantes durante o período de escolarização. Com relação ao componente curricular Arte, a BNCC trabalha a partir de uma visão multidisciplinar por meio de quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.

O componente curricular Arte, na BNCC, juntamente com Língua Portuguesa e Educação Física compõem a Área de Linguagens, que, de acordo com esse documento normativo, tem como finalidade:

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus

conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (Brasil³⁸, 2017, s/p).

Trabalhar com a Arte na Educação Básica nos faz pensar que esse componente curricular se apresenta numa perspectiva de formação importante, que contribuiu para que o estudante possa se desenvolver forma integral, proporcionando o contato com o letramento estético, com a sensibilidade crítica e com a expressão simbólica, estabelecidas desde a Educação Infantil e são estendidos ao longo das demais etapas da Educação Básica. Além disso, o contato com a Arte e, conseqüentemente, com suas linguagens contribuem para que as crianças possam evitar visões preconceituosas dirigidas a diferentes formas de produção cultural, independentemente de sua origem, assim:

Possibilitando aos alunos o contato com mais variadas formas de expressão artística: das mais populares – as grafitagens, o funk, o break, o rap, o teatro de mamulengos – às mais eruditas; das ‘primitivas’ – arte rupestre, danças e músicas populares tradicionais – às formas de expressão artística contemporâneas; e ainda, não se restringindo à apreciação das produções artísticas ocidentais, mas pondo os alunos em contato com as manifestações culturais próprias das mais variadas etnias indígenas africanas, sulamericanas e asiáticas (Almeida, 2010, p 18).

Com relação à presença do componente Curricular Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ele é obrigatório e está estruturado de forma a integrar experiência estética, prática criativa e reflexão crítica. É orientado pela BNCC que o trabalho com a Arte na escola seja feito por meio de processos investigativos e formativos, que dê prioridade a experiência artística, evitando a reprodução de modelos. As linguagens artísticas desse componente contemplam eixos norteadores de aprendizagem que contribuem para a ampliação das formas de percepção, cognição, comunicação e ação dos estudantes (Brasil, 2017).

Nesse sentido, a BNCC destaca que:

Ao ingressar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares. Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis.

³⁸ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (Brasil, 2017, s/p).

É importante destacar que a Arte presente na BNCC não tem como proposta a formação de pequenos especialistas ou até mesmo artistas profissionais. Ao contrário disso, o objetivo é contribuir para a formação de sujeitos com habilidades de sensibilidade, criativa e reflexiva frente às linguagens artísticas e com capacidade crítica e argumentativa capaz de agir e transformar a realidade na qual vive a partir das experiências estéticas adquiridas e/ou exploradas na escola.

Esse documento normativo apresenta nove competências específicas para a Arte no Ensino Fundamental:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (Brasil, 2017, s/p).

O trabalho com a Arte, portanto, deve ter intencionalidade pedagógica bem definida e planejada, com uso de metodologias diferenciadas, dentre elas métodos ativos nos quais as crianças sejam protagonistas das ações, atividades interdisciplinares e práticas que valorizem a cultura das crianças e que não estejam distantes da sua realidade de vida.

Uma das possibilidades de trabalho por meio de projetos interdisciplinares sugeridos por nós nesta pesquisa é o diálogo com a Filosofia, pois compreendemos que a Arte pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento reflexivo desde a infância, estimulando a curiosidade, a escuta, o questionamento e a construção de sentidos sobre o mundo. Ao articular Arte e Filosofia, pode ser criado um espaço pedagógico no qual as crianças podem expressar percepções, sentimentos e ideias, ao mesmo tempo em que aprendem a argumentar, interpretar e atribuir significado às próprias experiências, fortalecendo sua autonomia intelectual e sua participação ativa no processo educativo, ou seja, em participar de momentos de experiências de pensamentos.

A esse respeito, Franco (2019) destaca que:

[...] A arte, de forma geral, tem importante papel terapêutico e representa não só uma maneira do indivíduo se relacionar com o mundo, mas uma infinidade de possibilidades, pois o motiva a descobrir novas formas de expressão e de satisfazer, assim, o potencial que tem de criar e inovar, conseqüentemente transformando a sua realidade individual e até mesmo social (Franco, 2019, p. 89).

Franco (2019), portanto, nos faz pensar a Arte enquanto um campo de experiências que ultrapassa a dimensão estética, ao se constituir como espaço de elaboração subjetiva e de interação com o mundo. Ao favorecer processos de criação e invenção, a arte possibilita que o sujeito explore diferentes modos de expressão, reconhecendo e ampliando suas próprias capacidades. Nesse movimento, a atividade artística não apenas contribui para o desenvolvimento individual, mas também se apresenta como força potencial de transformação social, na medida em que permite a ressignificação de vivências e a construção de novos sentidos para a realidade vivida.

São as linguagens artísticas - dança, teatro e música - que entendemos poder contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, favorecendo sua participação em experiências de pensamento. Desenvolvido de forma interdisciplinar, esse trabalho pode constituir um importante caminho para a inserção da filosofia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Posto isso, observamos que, no campo da filosofia, alguns pensadores têm refletido sobre três das quatro linguagens artísticas previstas na BNCC (teatro, música e dança),

compreendendo-as não apenas como formas de expressão estética, mas também como modos de relação do sujeito com o mundo. Nessa perspectiva, tais linguagens constituem campos nos quais se manifestam a sensibilidade, a percepção e a experiência, possibilitando à criança interpretar a realidade, produzir significados e comunicar aquilo que, muitas vezes, ainda não se encontra plenamente organizado pela linguagem verbal.

5.3 A Dança e a Filosofia

A dança, como uma linguagem artística que possibilita a expressão corporal e emocional, pode ser explorada sob uma perspectiva filosófica, permitindo que as crianças ampliem sua compreensão sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Através da dança, é possível abordar questões existenciais, éticas e estéticas, estimulando o pensamento crítico e a reflexão sobre as diferentes formas de expressão humana, contribuindo assim para a valorização da diversidade cultural.

Kölher (2022) afirma que:

A dança, como expressão sublime do corpo e da mente, constitui uma via de acesso privilegiada às razões e emoções do sujeito e do outro, beneficiando do desenvolvimento das neurociências, na exploração do que é ser um ser humano e da sua paideia num sentido contemporâneo. A procura pelo equilíbrio entre corpo e mente é suficiente para justificarmos a importância da dança no desenvolvimento humano, de modo integral, desde a infância e durante toda a sua maturação (Kölher, 2022, p. 186).

Evidencia-se, a partir da visão de Kölher (2022), que a dança é entendida como uma linguagem que articula dimensões corporais, emocionais e cognitivas, permitindo compreender o ser humano para além de uma visão fragmentada. Nesse contexto, o movimento de dançar não consiste apenas em uma expressão estética, mas também em um meio de acesso aos processos internos que constituem a subjetividade e a relação com o outro.

Portanto, pensando desta forma, a dança assume um papel formativo ao contribuir com a integração entre corpo e mente, contribuindo para um desenvolvimento humano mais equilibrado. Pensando, pois, que, desde a infância até a vida adulta, ela se apresenta como uma experiência educativa contínua, capaz de fortalecer a sensibilidade, a consciência de si e a formação integral do sujeito.

Nessa mesma perspectiva, Santo *et al.* (2015, p. 35) afirmam que:

[...] a dança traz inúmeros benefícios, seja nos aspectos físicos ou sociais, tais como desenvolvimento da coordenação motora, noções espaciais, criatividade, autoconhecimento, alinhamento do corpo, apreço por outras

culturas, entre outros. A dança em seu processo histórico vem sofrendo grandes transformações, passando por mudanças em correntes filosóficas e sociais até chegar ao que é hoje, a convergência em movimento expressivo, que introduz valores e atitudes, e conseqüentemente, estes culminam em habilidades e conhecimentos mais abrangentes das possibilidades do movimento. Entretanto, essas transformações no mundo da dança não aconteceram por acaso, nasceram da necessidade latente do ser humano de expressar seus sentimentos e emoções (Santo *et al.*, 2015, p. 35).

Como enfatizado por Santo *et al.* (2015), a compreensão da dança como prática educativa amplia o olhar para além de seus benefícios motores e sociais, reconhecendo-a também como linguagem e forma legítima de produção de conhecimento. Nesse sentido, quando inserida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme orienta a BNCC de Arte, a dança pode contribuir para o desenvolvimento da consciência corporal, da percepção espacial e da coordenação e mobilidade corporal, ao mesmo tempo em que promove a comunicação não verbal e o contato com diferentes manifestações culturais.

Assim, a dança assume um papel formativo integral, contribuindo para que as crianças aprendam a conhecer a si mesmas, a se expressar corporalmente e a se relacionar de forma sensível e criativa com o outro e com a diversidade cultural.

Durante a história da Filosofia, a dança foi vista por diferentes perspectivas, em alguns momentos enquanto expressão da harmonia com o universo, em outros enquanto forma de afirmar a vida. Dentre diferentes filósofos que discutiram a dança enquanto expressão estética do corpo, para esta pesquisa destacamos as contribuições de Platão e Friedrich Nietzsche, que, apesar de terem vividos em contextos sócio-históricos diferentes, dialogam em alguns aspectos acerca da dança enquanto manifestação simbólica do corpo em relação ao mundo e como experiência humana.

De acordo com Köhler (2011, p. 181):

[...] a dança na Grécia Antiga não era individual, pertencia ao coletivo e à dinâmica social deste. Enquanto que, nos dias de hoje, apreciamos um coreógrafo ou um bailarino pela sua criatividade e/ou destreza na execução de movimentos, naquela época, a avaliação recaía sobre o espetáculo como um todo, expressando-se em valores coletivos e não tanto em critérios de avaliação artística específicos. A dança ocupava um lugar de destaque na vida pública, onde prevaleceu durante os três milênios da Grécia Antiga, constituindo parte essencial na formação e avaliação do caráter do cidadão, que, através da dança, honrava os deuses do Olimpo (Köhler, 2011, p. 181).

A dança era entendida assim como uma prática profundamente integrada à vida social e política da Grécia Antiga, afastando-se da lógica individualizante que predomina na contemporaneidade. Ao enfatizar o caráter coletivo da dança, evidencia-se que seu valor não

estava na performance isolada ou na habilidade técnica de um indivíduo, mas na capacidade de expressar e reforçar valores compartilhados de forma coletiva.

Nesse contexto, dançar significava participar ativamente da vida pública, cultivar virtudes e afirmar pertencimento social e religioso. Tal compreensão permite perceber a dança não apenas como manifestação artística, mas como elemento formador do caráter e da cidadania, o que revela sua função educativa e simbólica na constituição do sujeito grego (Köhler, 2011).

Em Platão, essa perspectiva da dança ocupando uma função educativa é perceptível no livro II, de *As Leis*, pois ela é vista como uma prática que vai além do movimento corporal em si, assumindo um papel formativo mais amplo, capaz de articular dimensões físicas, sociais e culturais, enfatizando “[...] seu caráter educativo, moral, religioso e político [...]” (Paviani, 2011, p. 3).

Assim, desde a Antiguidade, a dança ocupou um lugar central na formação humana, sendo compreendida não apenas como entretenimento, mas como prática vinculada à educação, à religiosidade e à vida coletiva. Em Platão (1999), a dança aparece associada ao processo de articulação do corpo e da alma, articulando movimento, ritmo e harmonia como elementos fundamentais da formação do cidadão. Ao refletir sobre o comportamento dos jovens e sua inclinação natural ao movimento, o filósofo evidencia a dança como processo formativo orientada por valores sociais, morais e espirituais.

Em seus diálogos com alguns de seus interlocutores, Platão destaca:

[...] que, quase sem exceção, todos os indivíduos jovens são incapazes de conservar seja o corpo seja a língua imóveis, estando tais jovens sempre procurando incessantemente se moverem e gritarem, saltando, pulando e se deliciando com danças e jogos, além de produzirem ruídos de todo tipo. Ora, enquanto todos os outros animais carecem de qualquer senso de ordem ou desordem nos seus movimentos que chamamos de ritmo e harmonia, a nós os próprios deuses, que se prontificaram a ser nossos companheiros na dança, concederam a agradável percepção do ritmo e da harmonia, por meio do que nos fazem nos mover e conduzir nossos coros, de modo que nos ligamos mutuamente mediante canções e danças; e o nome coro provém do júbilo que dele extraímos (Platão, 1999, 653-654 b³⁹).

Nesse diálogo, Platão reconhece o movimento e a expressão corporal como características naturais da juventude, destacando que a dança e os jogos fazem parte do modo como os indivíduos se relacionam com o mundo desde cedo. Diferentemente dos outros animais, os seres humanos seriam agraciados, segundo o filósofo, com a capacidade de perceber

³⁹ Platão, *As Leis*, II, 653 e – 654 b

e organizar seus movimentos a partir do ritmo e da harmonia, dons atribuídos aos deuses. Essa compreensão confere à dança um caráter religioso, ao vinculá-la ao divino, e simultaneamente pedagógico, ao entendê-la como meio de educar o corpo e a linguagem por meio da ordem e da medida.

Além disso, ao mencionar os coros, as canções e as danças coletivas, Platão (1999) evidencia o aspecto social e público da dança, que promove vínculos entre os indivíduos e fortalece a vida comunitária. Assim, a dança assume um papel formador integral, atuando como prática educativa que articula disciplina, convivência social e participação na cultura comum da *polis*.

Portanto, na filosofia de Platão, podemos considerar que a dança desempenha uma função educativa. Nesse contexto, o filósofo grego defende a ideia de que o corpo, apesar de não ser passível de desprezo, necessita ser submetido à razão. Assim sendo, a dança também deve ser valorizada, desde que seja fundamentada pelo equilíbrio e na justa medida, expressando a ordem do cosmos.

Para Magalhães (2005):

[...] Sócrates, um dos grandes filósofos gregos, através de Platão em Leis VII, considerou a Dança como a atividade que formava o cidadão por completo. A Dança daria proporções corretas ao corpo, seria fonte de boa saúde, além de ser ótima maneira de reflexão estética e filosófica, o que a faz ganhar espaço na educação grega. O homem grego não separava o corpo do espírito e acreditava que o equilíbrio entre ambos que lhe trazia o conhecimento e a sabedoria (Magalhães, 2005, p. 2-3).

Magalhães (2005) destaca a compreensão da dança, na tradição grega, como uma prática formativa que integra corpo e alma, sem estabelecer hierarquias entre essas dimensões. Ao ser valorizada por Sócrates, conforme descrito por Platão, a dança assume um papel educativo amplo, contribuindo tanto para a saúde física quanto para a formação estética e reflexiva do indivíduo.

Essa concepção revela uma visão de educação que entende o ser humano de modo integral, na qual o equilíbrio entre corpo e espírito é condição para o desenvolvimento do conhecimento e da sabedoria. Assim, a presença da dança na educação grega não se restringia ao exercício corporal, mas se afirmava como experiência essencial para a formação do cidadão.

Essa compreensão também é evidente na reflexão de Bastos (2005), quando destaca que a reflexão platônica acerca da dança permite compreendê-la como uma prática educativa profundamente vinculada à formação ética e à vida coletiva.

Segundo a autora, em *As Leis*, a dança aparece integrada aos rituais, aos cantos e às experiências comunitárias, funcionando como um meio pelo qual os jovens assimilam valores, normas e modos de convivência antes mesmo de sua elaboração racional. Nesse sentido, a dança não se limita a um exercício estético ou corporal, mas assume um papel estruturante na construção da sociabilidade política e na internalização das virtudes que orientam a vida na pólis (Bastos, 2005).

A autora afirma que:

[...] o papel educativo da dança está caracterizado em *Leis*, particularmente no que se refere à prática de sociabilidade política, na qual o conhecimento dos princípios de ordem pré-racional passava a ser assimilados pelos jovens, quando estes, na ação de cantar e de dançar, participavam dos coros sagrados. Quando adultos, estes homens e mulheres terão na dança um meio através do qual as imagens de virtude possam novamente ser vivificadas na memória, ou na memória do corpo (Bastos, 2005, p. 27).

Posto isso, é possível refletir que, para Platão, a dança não se esgota no momento da prática, mas se prolonga como experiência formadora ao longo da vida. Ao participar dos coros sagrados, o corpo aprende e guarda, por meio do ritmo e do movimento, imagens de ordem, medida e virtude que permanecem “vivas” na memória corporal. Destarte, na vida adulta, a dança reaparece como um meio de reativar esses aprendizados, reafirmando valores éticos e coletivos. Desse modo, a reflexão platônica sobre a dança revela uma concepção de formação integral, na qual educar é também educar o corpo, reconhecendo-o como lugar de memória, de sentido e de construção do cidadão na vida social e política.

Já na Filosofia de Nietzsche, a dança é vista como afirmação da vida, sendo considerada ao contrário da perspectiva de Platão, enquanto ilustração da pura liberdade existencial. As principais contribuições desse filósofo acerca da dança podem ser encontradas no livro *Assim Falou Zaratustra* (2015, p. 59), no qual, por meio da metáfora “E eu só acreditaria num deus que soubesse dançar⁴⁰”, apresenta a dança enquanto uma leveza, libertação do corpo, representando o espírito dionisíaco, ou seja, uma força vital que aceita o caráter transitório, a contradição e o sofrimento da existência.

Valladão e Fidelis (2011) afirmam que:

A dança dionisíaca é a espontaneidade, a expressão de um transe desindividualizante e coletivo. Há certos tipos de danças que prezam pela técnica, pelas habilidades corporais, valorizando a forma. Talvez não haja nada de dionisíaco em algo que se vê sentado, como se estivesse em um circo

⁴⁰ NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

vendo um acrobata. A dança dionisíaca é, ao contrário, aquela que leva o indivíduo para fora de si, que o retira da estreiteza da consciência (Valladão; Fidelis, 2011, p. 277).

Nesse contexto, compreende-se a dança, em Nietzsche, como uma experiência que ultrapassa a dimensão estética ou técnica e se inscreve no campo da vivência existencial. Ao enfatizar a dança dionisíaca como espontaneidade, transe, os autores supracitados nos ajudam a deslocar o sentido da dança em Nietzsche, do mero espetáculo observado, para uma experiência que envolve o corpo inteiro e dissolve os limites rígidos do eu racional.

Guervós (2003) também nos ajuda a refletir sobre a dança em Nietzsche vista como um gesto que escapa às limitações da linguagem conceitual e racionalizada. Ao assumir o movimento como forma de expressão, percebe-se uma comunicação que não busca fixar sentidos, mas abrir-se à multiplicidade e à ambiguidade da vida, assim,

Zaratustra crê que o meio de expressão mais adequado é a dança, enquanto atividade circular que afirma alegremente o retorno das coisas. É uma linguagem muda, porque a verdadeira linguagem não deve ter a pretensão categorial de cingir o sentido das coisas, mas sim deve falar às coisas, ao mesmo tempo em que deixa que elas se manifestem por si mesmas. A linguagem muda da dança é a única linguagem adequada, e suas figurações, que se desenvolvem em inumeráveis ondas de significado, e harmoniosamente refletem as seduções e os encantamentos de uma vida divinamente ambígua. Zaratustra crê que o mais íntimo, aquilo que é mais individual, é distorcido quando intenta ser transmitido através do meio social da linguagem (Guervós⁴¹, 2003, p. 99).

Nesse sentido, dançar não é executar formas perfeitas, mas abandonar-se a um movimento que rompe com a consciência e a linguagem verbal, aproximando o indivíduo de uma força vital mais ampla e coletiva. Essa leitura abre caminho para compreender a dança como metáfora privilegiada do pensamento nietzschiano, permitindo introduzir a ideia de que, para o filósofo, dançar é afirmar a vida em sua dimensão trágica, aceitando a ausência de fundamentos transcendentais e, ainda assim, celebrando a existência com intensidade, leveza e coragem.

Nesse contexto, Lima (2022) afirma que:

A dança possui o significado da leveza, do voo, da liberdade. Aqui não basta apenas saber andar ou correr, mas também, saber dançar. Trata-se, pois, da arte dançarina. A arte que desperta leveza, agilidade, movimento. Dançar é a arte que conduz o homem ao lugar mais alto. É a demonstração do espírito livre por excelência (Lima, 2022, p. 243).

⁴¹ GUERVOS, Luis Enrique de Santiago. **Nos limites da linguagem**: Nietzsche e a expressão vital da dança. Tradução de Alexandre Filordi de Carvalho. Cadernos de Nietzsche, 14. 2003.

Nesse ínterim, para Nietzsche, a dança simboliza não apenas movimento, mas a celebração da existência em sua dimensão trágica, visto que o ser humano pode dançar, isto é, viver plenamente, sem amargura, mesmo em um mundo sem garantias transcendentais ou fundamentos metafísicos. Trata-se, portanto, de um gesto radical de afirmação da vida, simbolizando a celebração da existência em toda a sua intensidade trágica.

Lima (2022) afirma que, para Nietzsche, “O corpo não é separado da alma [...]”, pois dançar é assumir o corpo como expressão plena da vida. Pensamos que essa afirmação pode ser considerada um convite por meio do qual o filósofo alemão nos convida a aceitar a vida como ela é, apesar de todo sofrimento que ela nos causa, mesmo assim podemos nos mover com leveza.

É o que nos mostra Lima (2022) ao afirmar em Nietzsche que:

O corpo não é separado da alma. O corpo é este que, em sintonia, com a alma se expressa por meio da dança. Ao dançar, aquele que dança transpõe sua dimensão cotidiana e assume a leveza da vida afirmadora. Dançando ele toca o céu e a terra e, nisso, transborda de alegria. Na dança, o corpo e a alma são a mesma coisa. Não há, portanto, uma consciência autônoma guiando nem comandando o corpo. Não há um sujeito que determina a ação. A ação ocorre em simultâneo, sem separação. Corpo e alma juntos e concomitantes realizam a ação, realizam a dança (Lima, 2022, p. 243).

Um aspecto importante que diferencia a concepção de dança na filosofia de Nietzsche daquela presente na filosofia de Platão refere-se à relação entre razão, corpo e afetos. Enquanto, para Platão, os impulsos e as emoções humanas devem ser orientados e controlados pela razão, Nietzsche compreende a dança como expressão de uma força vital que deve ser afirmada, e não negada. Sua perspectiva insere-se em uma filosofia do corpo, da criação e da afirmação da vida, na qual sentimentos, afetos e corporeidade se apresentam de forma indissociável.

No entanto, apesar de pensamentos opostos em relação à dança, temos que concordar que ambos filósofos reconhecem que essa linguagem artística dispõe de contribuições significativas para a humanidade, seja em contribuir para o equilíbrio entre corpo e alma, com a finalidade de contribuir para a formação de cidadão virtuosos, em Platão, seja enquanto fonte de promoção de liberdade, criatividade, como, a partir do corpo, pode-se encontrar o sentido para a existência humana, para afirmação da vida em Nietzsche. Ou seja, ambos concordam que a dança não deve ser considerada apenas enquanto movimento físico, mas sim, um meio para encontrar respostas sobre o que somos e o que podemos ser.

Pensar, portanto, a dança nessas duas filosofias, é romper com o pensamento de seu sentido estritamente estético, ou seja, compreendê-la enquanto uma filosofia em movimento.

Movimentando-se entre o idealismo platônico e o fluxo afirmativo nietzschiano, o corpo carrega na dança diferentes perguntas existenciais. Por meio desse movimento podemos nos perguntar quem somos? Como devemos viver? O que é ser livre? Como o corpo pode nos levar na busca constante do sentido da vida?

Como sempre, não podemos afirmar que existam respostas para essas perguntas, mas, como a filosofia nietzschiana no faz refletir, pode ser que sejam com essas perguntas que a dança tem início, que ela nos ajuda a pensar sobre a própria vida e em buscar afirmação para ela. É isso que podemos perceber quando observamos o que a BNCC apresenta acerca da linguagem “dança” presente no componente Curricular Arte. De acordo com esse documento:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (Brasil, 2017, s/p).

Com isso, podemos entender que a dança, considerada aqui enquanto uma filosofia do movimento, pode ser utilizada nas aulas de Arte, com um viés filosófico, como possibilidade para contribuir com o desenvolvimento da criatividade das crianças, da linguagem não verbal, da liberdade para pensar, agir e em buscar sentido para a existência humana, promovendo novas formas de se pensar que é o que defendemos enquanto experiências de pensamentos com as crianças na Educação Básica.

5.4 O teatro e a Filosofia

Com relação à linguagem teatral, a BNCC sugere que ela pode contribuir para o despertar de habilidades voltadas à experimentação em práticas como jogos cênicos, processos de improvisações, construção de personagens e desenvolvimento de diferentes formas de narrar. Essas práticas são importantes para as crianças principalmente por elas contribuírem para o desenvolvimento da oralidade, da escuta ativa, da empatia, da imaginação e da compreensão de papéis sociais, fatos estes que influenciam na capacidade imaginativa das crianças, no pensamento crítico e no desenvolvimento do espírito colaborativo.

Assim:

O **Teatro** instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (Brasil, 2017, s/p.).

Nesse sentido, o teatro é entendido como uma linguagem que ultrapassa a dimensão técnica ou de performance, ao situar o corpo como espaço de produção de sentidos, de encontro com o outro e de experimentação de diferentes formas de existir. Essa compreensão aproxima o fazer teatral de questões centrais da Filosofia, especialmente aquelas relacionadas à alteridade, à experiência e à formação do sujeito.

A BNCC de Arte para os anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta 5 (cinco) habilidades para a linguagem teatral:

(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.

(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).

(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos (Brasil, 2017, s/p).

Refletindo sobre essas habilidades, podemos perceber que o teatro oferece um espaço privilegiado para a experimentação e a reflexão filosófica. Através da interpretação de personagens e situações fictícias, as crianças podem se colocar no lugar do outro, questionar valores e normas sociais, e refletir sobre questões éticas e morais. O teatro, assim como a filosofia, estimula o exercício da imaginação e da empatia, promovendo um olhar crítico e

reflexivo sobre a realidade, auxilia as crianças a exercitar a escuta, o diálogo e a interpretação de diferentes perspectivas.

Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar entre Teatro e Filosofia pode ampliar o caráter formativo da experiência artística, pois favorece a problematização das ações, das emoções e das escolhas realizadas em cena, transformando a prática teatral em um espaço privilegiado de reflexão crítica, ética e sensível, coerente com uma educação que articula expressão, pensamento e convivência.

Na Filosofia, filósofos como Platão, Aristóteles, Nietzsche, Bertolt Brecht discorreram sobre a relação entre o teatro e a Filosofia, relações estas que transitam entre lugar de desconfiança e espaço de entusiasmo. Destarte, essa relação foi marcada por momentos de tensões e admirações por filósofos em diferentes momentos históricos.

É sabido que, desde a Antiguidade, o teatro tem sido compreendido para além de sua função de divertir ou entreter. Historicamente, essa linguagem artística foi concebida como um espaço privilegiado para a reflexão sobre a existência humana, a ética, a política e a própria natureza da realidade. Entre os primeiros filósofos a refletirem sobre o teatro, destaca-se Platão, que o compreendia, assim como a arte em geral, como uma forma de imitação (*mimesis*). Em sua perspectiva, a obra artística constituía uma representação do mundo sensível, que, por sua vez, já seria uma cópia imperfeita do mundo das Ideias. Nesse sentido, a arte seria uma “imitação da imitação”, encontrando-se duas vezes afastada da verdade. As contribuições de Platão para as discussões sobre o teatro podem ser observadas, sobretudo, em sua obra *A República* (Costa, 2014).

Em *A República*, Platão tece duras críticas há algumas classes das artes em geral, dentre elas ao teatro e à música; quando essa excita paixões desordenadas, e que se ele estivesse avaliando esta pesquisa, provavelmente teceria tantas outras críticas, já que é defendido neste trabalho que teatro e literatura são importantes para o trabalho com filosofia com crianças.

A crítica de Platão ao teatro e, conseqüentemente, aos dramaturgos está relacionado ao fato de que, para ele, essa linguagem artística corrompe a alma, já que suas performances artísticas apelam para as emoções ao invés de apelarem à razão. Compreender assim que o teatro é perigoso aos humanos, pois ilude, não busca o real, mas imitações da realidade e distancia os que estão assistindo da busca filosófica pela verdade (Costa, 2014).

De acordo com Costa (2014):

[...] Platão, mesmo quando critica de modo radical o teatro, o faz com a intenção de desviar o seu rumo, afastando-o do ilusionismo e aproximando-o da filosofia. Não de qualquer filosofia, mas daquela que distingue o próprio

Platão, isto é, aquela que se vale do diálogo, da descrição de contextos e de cenários, das personagens históricas e da busca especulativa, para trazer ao palco do pensamento reflexões que, de outro modo, permaneceriam mudas e invisíveis na história da filosofia (Costa, 2014, p. 125).

Portanto, a crítica de Platão não está relacionada, apenas, à questão estética, ela é direcionada também à dimensão política, pois, para esse filósofo, o teatro ao tocar emocionalmente as pessoas, compromete a racionalidade e a ordem da pólis. Essa afirmação é perceptível quando Platão critica os dramaturgos ao afirmar que o teatro é um meio para que as pessoas sejam guiadas pelo prazer, afastando-se do exercício do uso da razão e consequentemente tornando-se ignorantes. Com relação aos dramaturgos Platão afirma que:

Não o receberemos na cidade bem governada, porque desperta aquela parte da alma e a sustenta, e, fortalecendo-a, deita a perder a razão, tal como acontece num Estado, quando alguém torna poderosos os malvados e lhes entrega a soberania, ao passo que destruiu os melhores. Da mesma forma, afirmaremos que o imitador instaura na alma de cada indivíduo um mau governo (Platão, *República*, 605b).

É importante destacar que a intenção de apresentar essas críticas de Platão ao teatro não é a de anular nossa defesa dessa linguagem artística para o desenvolvimento de experiências de pensamentos por meio dela, mas sim em mostrar como o teatro foi pensado, *a priori*, por um dos primeiros filósofos que teceu reflexões sobre essa linguagem artística.

Aristóteles, por sua vez, ao contrário de seu mestre Platão, dá ao teatro um valor pedagógico, principalmente quando reflete sobre um dos tipos de gênero dramático: tragédia. Em sua obra *Poética*, Aristóteles defende que o teatro tem o poder de causar a *catarse*⁴², isto é, uma espécie de purificação das emoções.

Ao contrário de Platão, ele não pensa o teatro (experiência da tragédia) enquanto algo ilusório, algo que as pessoas não pudessem contemplar, mas sim que o teatro ajuda a compreender aspectos profundos da condição humana, pois a tragédia, por exemplo, quando desperta aspectos como medo e compaixão, as pessoas podem refletir algumas demandas existências como moralidade, o destino e as fragilidades da existência. A tragédia para Aristóteles,

É pois a tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos

⁴² “[...] Libertação do que é estranho à essência ou à natureza de uma coisa e que, por isso, a perturba ou corrompe. Esse termo, de origem médica, significa ‘purgação’ [...]. [...] Aristóteles utilizou amplamente esse termo em seu significado médico, nas obras sobre história natural, como purificação ou purgação. Mas foi o primeiro que o usou para designar também um fenômeno estético, qual seja, uma espécie de libertação ou serenidade que a poesia e, em particular, o drama e a música provocam no homem [...]” (Abbagnano 2012, p. 137-138).

distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o “terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções” (Aristóteles, *Poética*, VI, 1449b 24-27).

Esse trecho da *Poética* permite interpretar o teatro como uma experiência educativa profundamente vinculada à formação humana. Quando Aristóteles destaca que a tragédia representa ações relevantes da vida por meio da atuação, ele indica que o espectador não apenas observa, mas se envolve afetiva e intelectualmente com o que é encenado.

No caso específico das crianças, essa vivência pode possibilitar o contato com situações simbólicas que remetem a dilemas, conflitos e valores presentes na realidade social, favorecendo a construção de um olhar mais atento e questionador sobre o mundo. Ao trazer para si emoções como o medo e a compaixão, o teatro pode criar condições para que a criança reconheça, elabore e reflita sobre seus próprios sentimentos, ampliando sua imaginação e sua consciência crítica. Assim, o fazer teatral se configura como um espaço privilegiado de aprendizagem sensível, no qual pensar, sentir e criar se articulam no processo de formação de sujeitos mais críticos e conscientes.

É o que nos apresenta Bolognesi (2002) quando reflete sobre a concepção da tragédia aristotélica. Para esse pesquisador:

A tragédia não é imitação de uma ação qualquer; ela é imitação de uma práxis. No sentido aristotélico, práxis refere-se ao saber prático e diz respeito a atos éticos e políticos. É uma ação que visa à vida coletiva, à tomada de decisões para o bem da cidade. É a escolha do governante diante de diversas possibilidades, tendo como pressuposto a cidade e os cidadãos. Vê-se, assim, um certo objetivo e uma finalidade para a tragédia, aliando-a à ética e à política. A tragédia, então, enquanto produção poética, tem como motivo de imitação não a natureza em si mesma (o que seria um contrassenso, pois ela se volta para a cena, para a representação), mas as ações (práxis) humanas (Bolognesi, 2002, p. 72).

Compreende-se a tragédia em Aristóteles como uma forma artística vinculada à ação humana e às escolhas que se realizam no âmbito da vida em sociedade. Esse filósofo ao enfatizar a *práxis* como objeto da imitação trágica, evidencia que o teatro não se limita a representar acontecimentos, mas coloca em cena decisões éticas e políticas que afetam o coletivo. Quando essa perspectiva é pensada para o trabalho com crianças, o teatro pode revelar em um potente espaço de formação, pois convida os pequenos a imaginar diferentes possibilidades de ação, a refletir sobre consequências e a considerar o outro em suas escolhas, pondo em prática, também, a empatia.

Na contemporaneidade, Nietzsche apresenta uma visão interessante sobre o teatro. Na obra *O Nascimento da Tragédia*, observa-se a defesa que ele fez acerca do teatro grego. Para ele, a dramaturgia grega clássica foi o auge da harmonia entre o apolíneo (forma, ordem, razão) e o dionisíaco (êxtase, caos, emoção) (Grebert, 2023).

Nesse processo, Nietzsche busca por meio da arte a afirmação da vida. Em *O Nascimento da Tragédia*, ele afirma que “Só como fenômeno estético, a existência e o mundo aparecem eternamente justificados” (GT/NT, Ensaio de autocrítica 5, KSA 1.17). Ao afirmar que a existência só se justifica como fenômeno estético, Nietzsche parece indicar que a vida não precisa ser explicada ou redimida por algo exterior a ela mesma, pois é na arte que o humano encontra uma maneira de lidar com o sofrimento, o acaso e a finitude sem recorrer à negação da realidade.

Nessa perspectiva, a tragédia grega, entendida enquanto expressão teatral, ocupa um lugar central, pois transforma a dor e o conflito em experiência sensível e coletiva, permitindo que o espectador encare a dureza da existência sem ilusões conciliadoras. O teatro trágico não elimina o trágico da vida, tampouco o moraliza; ao contrário, o expõe e o torna suportável por meio da forma artística. Assim, pode-se dizer que a tragédia, ao colocar o sofrimento em cena, não nega a vida, mas a afirma, justamente por reconhecê-la em sua complexidade e ambiguidade, fazendo da arte um espaço onde a existência se torna, ainda que provisoriamente, afirmável (Dias, 2015).

Nesse contexto, Dias (2015, p. 228) destaca que Nietzsche pensou “[...] a arte na perspectiva da vida. A questão metafísica – “que é a arte?” – coincide com a questão existencial – “qual o sentido da vida?”. A vida como propósito da arte, a arte como necessária proteção da vida, a vida só se justificando como fenômeno estético [...]”, o que nos faz pensar que em Nietzsche, a arte deixa de ocupar um lugar secundário da existência para se tornar um modo fundamental de afirmação do viver. Ao levar a pergunta sobre a arte para o mesmo plano da pergunta sobre o sentido da vida, o filósofo rompe com concepções que a compreendem apenas como imitação, passatempo ou fuga da realidade.

A arte passa a ser entendida como força que sustenta a própria existência, especialmente diante do sofrimento, do caos e da ausência de fundamentos transcendentais. Nesse sentido, ela não suaviza a vida, mas a torna suportável e, mais do que isso, desejável, uma vez que permite ao ser humano transformar a dor, a contradição e o absurdo em criação, forma e intensidade. Assim, pensar a vida como fenômeno estético implica reconhecê-la como algo que se constrói, se interpreta e se recria continuamente, numa atitude afirmativa que recusa a negação e o

ressentimento, fazendo da arte e, conseqüentemente, do teatro uma expressão privilegiada da potência vital (Dias, 2015).

Em nossas análises sobre a relação entre teatro e filosofia, não podemos deixar de mencionar as reflexões de Bertolt Brecht, que, influenciado pelo marxismo, pensa o teatro épico enquanto um convite para a reflexão crítica da sociedade, e que o espectador, ao contemplar uma peça de teatro, não irá apenas se emocionar, irá, também, participar de momentos nos quais poderá refletir sobre sua realidade social e meios para transformar a própria realidade.

Nessa mesma direção, o teatro proposto por Brecht busca provocar no espectador mais do que uma reação emocional imediata. Ao evitar que o público apenas “se envolva” com a história, o autor estimula uma postura de distanciamento que favorece a reflexão sobre o que está sendo apresentado em cena. Com isso, as situações encenadas deixam de ser vistas como naturais ou inevitáveis e passam a ser compreendidas como resultado de relações sociais e históricas concretas (Santos, 2025).

O teatro, assim, transforma-se em um espaço de questionamento, no qual o espectador é convidado a pensar criticamente sobre a sociedade e sobre seu próprio papel nela, percebendo que a realidade representada pode ser analisada e, sobretudo, transformada e por meio dele busca-se levar aos espectadores a desenvolverem o espírito consciente e “[...] que possibilite a transformação social pela ação coletiva de sujeitos conscientes de si e do mundo [...]” (Santos, 2025, p. 8).

Ora, essa compreensão do teatro enquanto possibilidade para o desenvolvimento da criticidade e da empatia nos telespectadores vista em Brecht também pode ser associada à pedagogia de Paulo Freire quando defende uma educação emancipadora. A esse respeito, Santos (2025) destaca que:

A Brecht interessa a participação ativa do público, a produção de uma dialética teatral cuja finalidade é educar artistas e espectadores sobre como atuar no mundo. Freire busca emancipar os sujeitos para que transformem a realidade a partir de sua própria transformação. Rompem-se dicotomias entre intérprete e público, aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, pois tudo é parte de uma práxis que coloca tais sujeitos em diálogo entre si e com a realidade (Santos, 2025, p. 8).

Nesse sentido, Brecht e Freire se aproximam a partir da recusa de uma educação passiva, seja no teatro, seja na sala de aula. Em Brecht, o rompimento com a identificação imediata do público com a cena não tem como objetivo afastar o espectador, mas convidá-lo a pensar sobre o que vê, a julgar as ações apresentadas e a relacioná-las com as contradições do mundo social. Essa postura dialoga com a pedagogia freireana, na medida em que ambos entendem o

conhecimento como algo que se constrói na relação crítica com a realidade e não como mera transmissão de conteúdos prontos.

Quando a reflexão de Brecht aponta para a superação das dicotomias entre quem interpreta e quem assiste, ou entre quem ensina e quem aprende, evidencia-se uma noção de práxis que articula ação e reflexão. O teatro, nesse sentido, deixa de ser apenas um exercício estético e passa a funcionar como um espaço de problematização do mundo, no qual os sujeitos são provocados a tomar posição. Nas palavras do autor:

Nada é impossível de mudar. Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceites o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar (Brecht, 1982, p. 45).

No trabalho com crianças, que procuramos defender há décadas por meio da filosofia para/com crianças e agora numa perspectiva de trabalho interdisciplinar entre filosofia e Arte, essa articulação ganha especial relevância, pois o teatro pode operar como uma verdadeira experiência de pensamento. Ao dramatizar situações, conflitos e escolhas, a criança é convidada a imaginar outras possibilidades de ação, a refletir sobre consequências e a perceber que a realidade não é fixa nem imutável.

Assim, o fazer teatral pode contribuir para a formação crítica das crianças desde os primeiros anos de escolarização, estimulando a curiosidade, a escuta, a problematização e o diálogo, elementos centrais tanto na proposta brechtiana quanto na pedagogia de Freire. Tais aspectos também dialogam com as contribuições dos principais filósofos que fundamentam os estudos sobre filosofia para/com crianças, especialmente Lipman e Kohan, bem como com as perspectivas defendidas pelos autores desta pesquisa. Trata-se, portanto, de um caminho potente para a educação e para a inserção da Filosofia no chão da escola, na medida em que articula sensibilidade, reflexão crítica e compromisso com a transformação da realidade.

5.5 A música e a Filosofia

Com relação à música, na BNCC, essa linguagem está estruturada em quatro eixos: escuta, criação, interpretação e contextualização (Brasil, 2017). As habilidades para essa linguagem de acordo com essa política curricular nacional são:

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.

(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo (Brasil, 2017).

Com essas habilidades, percebe-se que a BNCC atribui relevância a um fazer pedagógico que integre a prática da musicalização à escuta atenta e à reflexão sobre produções musicais, ao manuseio de diferentes tipos de instrumentos, sejam eles tradicionais ou não, e à exploração sonora do próprio ambiente.

No entanto, a música na educação não encerra suas contribuições nessa afirmação, visto que ela pode contribuir para o desenvolvimento de outras habilidades nas crianças, como expressão de sentimentos, sensações e pensamentos (Brasil, 1998). Mesmo antes da aprovação da BNCC, alguns documentos normativos do currículo da Educação Básica, por exemplo, o Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil, já apresentava essas contribuições, inclusive destacando a música enquanto contributo para a formação integral das crianças. De acordo com esse documento:

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia (Brasil, 1998, p. 45).

Nesse sentido, a música pode ser considerada como elo com a experiência humana, capaz de dar forma aos sentimentos, às ideias e às emoções que muitas vezes não conseguimos expressar apenas com palavras. Além disso, a presença da música em diferentes culturas e situações da vida social contribui para a afirmação de que ela pode ser usada nas escolas, pois

valoriza uma linguagem que é próxima do cotidiano dos estudantes, que dialoga com suas vivências e amplia suas formas de perceber o mundo.

Na filosofia, Nietzsche e Schopenhauer são alguns filósofos que nos apresentam reflexões para pensarmos a música enquanto espaço de conhecimento e de expressão existencial. Para Nietzsche, a música rompe com o viés de pura manifestação estética, para além de ser mero entretenimento, ela consiste também como meio da própria essência da vida.

A música ocupa um lugar central na filosofia de Nietzsche, sendo compreendida como uma das mais elevadas formas de expressão artística. Para o filósofo, ela possui a capacidade de afetar diretamente o corpo, as emoções e a vontade, ultrapassando os limites da racionalidade discursiva. Em *O Nascimento da Tragédia*, ao desenvolver a dualidade entre os impulsos apolíneo e dionisíaco, Nietzsche associa o apolíneo à ordem, à medida, à forma e à racionalidade, enquanto o dionisíaco remete ao êxtase, à intensidade dos afetos e às forças vitais da existência. Nesse contexto, a música é concebida como a manifestação mais pura da arte dionisíaca, por expressar de modo privilegiado os aspectos mais profundos e instintivos da vida (Santos, 2021).

Para o jovem Nietzsche, a música é capaz de expressar o caráter mais profundo e real da existência humana: a visão trágica da vida, já que ela não depende de imagens e da lógica racional da linguagem. Por outro lado, ela é a pura representação das emoções do ouvinte, agindo num processo de comunhão entre o indivíduo e o universo na busca por sua existência e liberdade (Branco, 2012).

Branco (2012) destaca em seus escritos sobre a relação entre a música e a filosofia nietzscheana que:

[...] uma música afirmadora é aquela que “torna o espírito livre”, que “dá asas ao pensamento” que suscita o “pathos filosófico”. Ou seja, ela dirige-se aos sentidos de uma forma tal que estes são afirmados na sua liberdade e capacidade de sentir e de gerar pensamentos a partir da configuração sonora que os afecta, transfigurando-a e transfigurando-se num jogo em que as partes não se anulam, nem se fundem [...] (Branco, 2012, p. 228).

Assim, a música não atua apenas como algo a ser ouvido passivamente, mas como uma experiência que mobiliza o pensamento e o sentir de maneira livre. Quando a música “dá asas ao pensamento”, ela não conduz a uma conclusão fechada nem impõe um sentido único; ao contrário, abre espaço para que o ouvinte pense por si, a partir das sensações que a contemplação musical desperta. Nesse movimento, os sentidos deixam de ser apenas receptores e passam a participar ativamente da criação de ideias, afetos e interpretações.

Nesse sentido, a música afirmadora favorece uma forma de liberdade que não é abstrata, mas vivida no próprio ato de escutar. O movimento potente entre sons, silêncios e afetos provoca deslocamentos internos, permitindo que o pensamento se mova sem se prender. Assim, a música torna-se um campo fértil para o exercício do pensamento livre, pois não anula as diferenças nem as une em uma unidade forçada, mas mantém viva a tensão criativa entre sentir, imaginar e pensar.

Por meio de Schopenhauer, podemos pensar a relação da música com a filosofia e tecer algumas considerações as quais consideramos importantes para pensar esse diálogo, também, com a educação das crianças. Em *O mundo como vontade e representação*, Schopenhauer (*apud Nietzsche*, 2007, p. 97), pensa a música como algo que vai além do que se vê ou se explica racionalmente. Ele nos convida a pensar a música não apenas como uma arte entre outras, mas como uma experiência que toca diretamente aquilo que somos. Antes mesmo de qualquer imagem, palavra ou forma, a música parece alcançar uma camada mais profunda da vida, falando de sentimentos, impulsos e movimentos internos que muitas vezes não conseguimos traduzir em linguagem comum.

Para Schopenhauer,

Pois a música, como dissemos, difere de todas as outras artes pelo fato de não ser reflexo do fenômeno ou, mais corretamente, da adequada objetividade da vontade, porém reflexo imediato da própria vontade e, portanto, representa o metafísico para tudo o que é físico no mundo, a coisa em si mesma para todo fenômeno (Schopenhauer *apud Nietzsche*, 2007, p. 97).

Quando Schopenhauer afirma que a música reflete a própria vontade, isso quer dizer que, ao ouvi-la, não estamos diante de uma representação do mundo, mas de uma vivência direta de sua força vital. A música não descreve a realidade: ela a atravessa. Por isso, ela nos afeta de maneira tão intensa, despertando emoções e estados que parecem vir de um lugar anterior ao pensamento. Nesse sentido, a música nos aproxima do que há de mais essencial na existência, fazendo com que sintamos, ainda que por instantes, aquilo que sustenta a vida por dentro.

Ao trazer as compreensões da música em Nietzsche e Schopenhauer para o campo da Filosofia para e/ou com crianças, abrimos a possibilidade de pensá-la não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como experiência formativa. Quando a música é vivida desde a infância, ela favorece um contato sensível com o mundo que antecede explicações prontas ou respostas corretas.

Nesse sentido, a música pode funcionar como uma via de acesso à escuta, à atenção e ao reconhecimento das próprias emoções, aspectos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da convivência das crianças. Mais do que aprender sobre música, a criança aprende a se perceber e a perceber o outro.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a proposta da filosofia com crianças que sempre defendemos, que valoriza a pergunta, a escuta e a experiência vivida como ponto de partida para o pensar. Assim como a música não se reduz a conceitos, o filosofar com crianças não busca respostas fechadas, mas a abertura para o questionamento e para o sentido.

Ao ouvir, sentir e refletir sobre o que a música desperta, a criança é convidada a pensar sobre si, sobre o mundo e sobre aquilo que não cabe facilmente em palavras. Desse modo, a educação se torna um espaço onde sensibilidade e reflexão caminham juntas, permitindo que o pensamento surja de forma mais autêntica e significativa. Nesse sentido, Dos Santos⁴³ (2025) afirma que a música na sala de aula:

[...] não se restringe a uma atividade lúdica ou decorativa, mas se configura como uma ferramenta transformadora que interage com as dimensões cognitiva, emocional, social e psicomotora das crianças. [...] por meio de práticas musicais bem estruturadas, é possível estimular a criatividade, aprimorar a memória, desenvolver habilidades motoras e fomentar relações sociais significativas, elementos essenciais para a construção de uma aprendizagem sólida e humanizada (Dos Santos, 2025, p. 243).

Essa perspectiva reforça que a música, quando integrada de modo intencional às práticas educativas, amplia as possibilidades de experiência e pensamento das crianças. Ao articular sensibilidade, escuta, movimento e convivência, a vivência musical favorece não apenas o desenvolvimento de capacidades específicas, mas também a abertura para o questionamento, a imaginação e a construção de sentidos sobre si e sobre o mundo.

Com relação à integração da filosofia às práticas artísticas presentes na BNCC, que aqui foram discutidas, consideramos que é possível ampliar as possibilidades de diálogo e reflexão no contexto escolar. A interdisciplinaridade entre filosofia e Arte permite que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e sociais de forma integrada, promovendo experiências de pensamento que transcendem os limites das disciplinas tradicionais.

Nesse sentido, é importante que os educadores estejam preparados para explorar as potencialidades interdisciplinares da filosofia e da Arte no contexto da BNCC. A formação continuada dos professores é essencial para que possam integrar de forma significativa essas

⁴³ DOS SANTOS, Diego Vinícius Brito. A importância da música no desenvolvimento cognitivo infantil. **Revista Plurais** (e-ISSN 2238-3751), v. 15, n. Fluxo Contínuo, p. 232-247, 2025.

duas áreas do conhecimento, promovendo experiências de pensamento enriquecedoras para as crianças.

Assim, a BNCC oferece uma oportunidade interessante para repensarmos as práticas educacionais no contexto do Ensino Fundamental (anos iniciais), especialmente no que se refere ao componente curricular Arte, entendendo as suas linguagens enquanto instrumentos legítimos para a oferta de espaço de experimentação, investigação e expressão, em consonância com os princípios da educação inclusiva, democrática e plural.

Portanto, ao reconhecermos o caráter interdisciplinar da filosofia e sua relação com as expressões artísticas, consideramos possível promover experiências de pensamento significativas para as crianças, contribuindo para seu desenvolvimento integral e formação como cidadãos críticos e reflexivos.

Outra contribuição importante que destacamos nesta pesquisa por meio de um trabalho interdisciplinar com a Filosofia é a Literatura Infantil. Com relação a essa discussão, a próxima seção traz uma discussão importante, que nos ajuda a pensar essa relação e as suas contribuições para a promoção do filosofar com crianças no chão da escola de Ensino Fundamental.

6 A LITERATURA INFANTIL ENQUANTO EXPERIÊNCIAS DE PENSAMENTOS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Como a literatura infantil pode contribuir para a promoção de experiências de pensamentos com crianças no chão da escola e fora dele?

Além do trabalho interdisciplinar do componente curricular Arte e de seus eixos estruturantes como possibilidade de filosofar com as crianças, outro caminho que pode ser trilhado por professores nas escolas de Ensino Fundamental, visando a promoção de experiências de pensamentos, é o uso da Literatura Infantil.

A Literatura Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, proporcionando não apenas entretenimento, mas também estimulando a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico. Ao apresentar histórias que dialogam com a realidade das crianças, é possível instigar reflexões sobre questões existenciais, éticas e sociais, contribuindo para a formação integral dos pequenos leitores.

Pesquisas realizadas em diferentes regiões brasileiras têm demonstrado essas contribuições. Como exemplos, é possível citar Proença (2021) e Silva (2022), que destacam essas contribuições associando a Literatura Infantil com a filosofia, tendo como plano de fundo as discussões de Matthew Lipman sobre as Novelas Filosóficas; e Abramovich e Rouxel, que trazem contribuições importantes para pensarmos a Literatura Infantil como meio para o contato com valores, conflitos e visões de mundo, além de contribuir para o desenvolvimento de experiências de encontro consigo e com o outro e em despertar sentimentos, imaginação e sensibilidade.

Neste contexto, esta seção tem como objetivo refletir sobre as contribuições da Literatura Infantil para o filosofar com crianças, apresentando algumas reflexões de como é possível despertar a imaginação, a criatividade e experiências de pensamentos por meio de histórias infantis e como, de forma prática, isso pode acontecer a partir do uso de 2 (dois) projetos de livros de Literatura Infantil desenvolvidos pelo autor desta pesquisa, visando ser mais um recurso, dentre tantos outros possíveis, para propiciar experiências de filosofar no chão da escola pública de Ensino Fundamental e fora dele.

A Literatura Infantil consiste em um campo de estudo que têm ocupado espaços significativos no fomento à leitura, bem como na formação cultural de crianças. O surgimento e sua difusão estão relacionados por diferentes transformações (pedagógicas, sociais e editoriais) que, em diferentes contextos, tem reconhecido a infância enquanto uma fase importante da existência humana, não mais vista como apenas uma fase pela qual passamos

enquanto preparação para a vida adulta, mas enquanto dispostas de ser e estar no mundo (Colomer, 2007).

Conceitualmente, podemos considerar a Literatura infantil enquanto produções literárias produzidas, organizadas e destinadas para um público específico, que é o infantil. Apesar dessa definição, é importante destacar que não se deve confundir que quaisquer textos que contenham ilustrações podem ser rotulados como Literatura Infantil.

Dessa forma, o que distingue um texto voltado ao público infantil de uma obra de Literatura Infantil, propriamente dita, é a presença de densidade estética, simbólica e cultural, capaz de oferecer às crianças vivências literárias autênticas, que proporcionem a elas diferentes experiências mediadas pela linguagem artística, pelo exercício da imaginação e pela abertura a múltiplas interpretações, portanto:

É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo) [...] É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) [...] e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas [...] (Abramovich, 2003, p.17)

Abramovich (2003) considera assim que a leitura literária é considerada enquanto um espaço de experiência e reconhecimento da própria vida, mediado pelas trajetórias das personagens. Ao acompanhar os conflitos, impasses e escolhas presentes nas histórias, a criança (e por que não o adulto?) que lê ou ouve a história tem a oportunidade de observar diferentes formas de enfrentar situações semelhantes às que vivencia no cotidiano.

A identificação com determinadas personagens acontece de acordo com o momento vivido, permitindo que sentimentos, dúvidas e desafios pessoais sejam compreendidos com mais clareza. Dessa forma, a literatura não oferece respostas prontas, mas abre possibilidades de reflexão, ajudando a criança e o adulto a elaborarem suas dificuldades e a vislumbrar caminhos possíveis para lidar com elas de maneira mais consciente e sensível; essa forma de ver e viver (de forma real) a história pode ser percebida em nossas propostas de histórias as quais foram apresentadas no final desta seção.

Para a professora e uma das maiores pesquisadoras sobre Literatura Infantil no Brasil Teresa Colomer⁴⁴ (2007), as obras de Literatura Infantil também despertam a capacidade imaginativa das crianças e de adultos, e não deve ser reduzida unicamente enquanto

⁴⁴ COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

metodologias pedagógicas ou voltadas para a formação moral das crianças, ela tem que ser compreendida como manifestação artística que permite a criança produzir diálogos com questões humanas universais.

Pensando desta forma, a Literatura Infantil rompe com a ideia de que deve ser usada única e exclusivamente para fins de entretenimento, ela torna-se um convite para que seus leitores possam refletir sobre diferentes pontos, se verem nos personagens e nas situações vividas em cada história, bem como em construir significados sobre a própria existência. Assim, é tida como um espaço que promova a formação ética e estética, e não apenas utilizadas como transmissão de valores.

Abramovich (2003) aponta que:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...] É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...] Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (Abramovich, 2003, p. 17).

Abramovich (2003)⁴⁵ nos chama atenção em destacar a potência da Literatura Infantil como uma forma sensível e envolvente de conhecer o mundo, sem a rigidez dos rótulos escolares. Ao acompanhar uma história, a criança é levada a transitar por diferentes tempos, espaços e modos de viver, entrando em contato com valores, conflitos e visões de mundo de maneira quase que espontânea.

É, portanto, uma forma de aprendizado que acontece sem a obrigação de identificar conceitos ou disciplinas, justamente porque nasce do prazer da leitura e da curiosidade despertada pelas narrativas. Quando a literatura mantém essa liberdade, ela amplia a compreensão da realidade de forma profunda e duradoura; ao contrário, quando se transforma em instrumento didático explícito, corre o risco de perder sua força imaginativa e seu caráter de descoberta, afastando-se da experiência estética que a torna significativa.

Para além disso, a Literatura Infantil também se apresenta por meio de diferentes gêneros, formatos e temas, podendo dialogar com cenas do cotidiano das crianças, enredos reais e fictícios e até aqueles relacionados com questões existenciais das mais diversas. Assim, por meio das narrativas de aventuras, de poemas, da fantasia, é possível possibilitar que as crianças experienciem múltiplas formas de sentir e estar no mundo, ao mesmo tempo em que se reconhecem como sujeitos sócio-históricos e de identidade própria (Chicoski, 2010).

⁴⁵ ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2003.

Nesse contexto:

A literatura tem como objetivo não só contato afetivo, desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética, mas, principalmente, a libertação da criatividade, da imaginação, da fantasia. A literatura é uma forma artística de comunicação e não visa apenas transmitir o fato, ela tece o acontecido, transforma-o, dando-lhe um traje mágico e emocional, tornando-o atraente para o engajamento da criança nele [...] (Chicoski, 2010, p. 17).

Pensamos, a partir da reflexão de Chicoski (⁴⁶2010), que a Literatura Infantil vai além de ensinar ou informar, ela assume um papel decisivo na formação sensível da criança. Ao transformar acontecimentos em narrativas carregadas de emoção e imaginação, o texto literário convida a criança e até mesmo um leitor e/ou ouvinte adulto a se envolver de maneira ativa, não apenas compreendendo o que é contado, mas sentindo e recriando a experiência narrada.

Nesse processo, a criatividade e a fantasia são estimuladas como formas legítimas de conhecer o mundo, permitindo que a criança atribua sentidos próprios às histórias. Assim, a literatura se afirma como uma linguagem artística que desperta o prazer de ler e contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos, ao unir emoção, pensamento e imaginação em uma experiência significativa.

A Literatura Infantil, portanto, pode ser considerada um meio significativo entre as experiências e vivências das crianças, e por que não de adultos, e os desafios diários da vida em sociedade. Rouxel ⁴⁷ (2013) afirma que:

Ao entrar em um personagem ou narrador, esposando seu pensamento e seus sentimentos, o leitor alarga seu horizonte afetivo e intelectual. [...] A descoberta do outro em si, a revelação de uma humanidade compartilhada, questões essenciais da leitura manifestam a dimensão humanista da cultura literária. Quando a experiência de leitura põe em jogo o corpo, os afetos, a atividade fantasmática, quando ela se faz mais intensa, a figura especular de um personagem literário pode se tornar um símbolo para o leitor, seja como uma justificativa de sua própria conduta seja como a encarnação de uma forma de humanidade (Rouxel, 2013, p. 179).

Diante do exposto, a Literatura Infantil pode ser considerada como uma forma de arte que dialoga com o imaginário infantil, mas que transcende visões simplistas ou exclusivamente pedagógicas. Ela se constitui como um campo literário com valor em si mesmo, com linguagem, e temáticas específicas, e desempenha um papel significativo na construção cultural, afetiva e cognitiva da infância.

⁴⁶ CHICOSKI, Regina. **Literatura infantil**. Guarapuava: Unicentro, 2010

⁴⁷ ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 165-189.

Assim, podemos pensar a Literatura Infantil em sua complexidade, reconhecendo-a enquanto meio para conceber a criança enquanto sujeito que se expressa pela linguagem, possui direitos e é capaz de imaginar, raciocinar e pensar, sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo.

6.1 Diálogos entre Filosofia e Literatura Infantil

Com relação ao diálogo entre Filosofia e Literatura Infantil e, conseqüentemente, as contribuições dessa última para o filosofar com crianças, podemos afirmar que ela emerge enquanto um meio que pode contribuir para a estimulação de diálogos, a escuta ativa, a problematização do mundo e sua capacidade na promoção de experiências de pensamentos e construção coletiva de sentidos pelas crianças, ou pelos que leem livros infantis.

Como já apresentado nesta pesquisa, foi a partir do final da década de 1960 que os debates sobre a possibilidade de desenvolvimento de pensamentos filosóficos com as crianças se intensificaram. Sendo a proposta do professor e filósofo Matthew Lipman, o qual apresentava que as crianças dispõem de capacidade reflexiva e argumentativa, as mais significativas.

A inauguração da relação inicial entre filosofia e literatura Infantil como elo para o filosofar com as crianças pode, também, ser atribuída a Lipman (1995), que, ao desenvolver seu programa pedagógico, propôs que as crianças pudessem vivenciar questões filosóficas por meio de histórias fictícias e de experiência reais dos seus cotidianos infantis. Nessas experiências, a filosofia auxilia as crianças na valorização da escuta, em melhorar sua capacidade argumentativa, em problematizar as situações vivenciadas e na construção de caminhos que as levem ao desenvolvimento de pensamentos críticos, éticos e criativos.

Esse campo também é defendido por nós, pois pensamos que a Literatura Infantil consiste em uma trilha interessante para promover pensamentos filosóficos com as crianças, já que ao narrar histórias que envolvam diferentes temáticas, ao apresentar narrativas atravessadas por conflitos, decisões, dilemas éticos, relações humanas e experiências do cotidiano, criam-se condições favoráveis para o aparecimento do perguntar filosófico.

Nos momentos de contação de histórias, os quais consideramos como importantes espaços de leitura, escuta e diálogos, a Literatura Infantil ocupa outras maneiras de ser, propiciando aos pequenos leitores e ouvintes diferentes vivências éticas, estéticas e filosóficas. Lipman (1995), quando pensou suas novelas filosóficas, as apresentou como uma alternativa que pudesse ser acessível para promover discussões filosóficas com as crianças, pois as consideravam como uma potência na busca pela construção coletiva do pensamento.

Nessa perspectiva, a história deixa de ser apenas um recurso ilustrativo e passa a assumir um papel formativo, capaz de envolver as crianças em processos de escuta, questionamento e cooperação intelectual, aproximando a experiência literária das práticas reflexivas que se deseja cultivar no cotidiano da sala de aula, para Lipman:

[...] o texto tradicional dá lugar ao romance filosófico, um trabalho de ficção constituído, tanto quanto possível, de diálogos de modo a eliminar a repreensível voz de um narrador adulto atrás dos bastidores. As idéias filosóficas estão espalhadas profusamente em cada página [...]. À medida que as crianças que povoam o romance vão se envolvendo numa cooperação intelectual e, assim, formando uma comunidade de investigação, a história se torna um paradigma para as crianças reais da sala de aula. De fato, o objetivo de cada um desses romances é ser um exemplo ao retratar crianças de ficção no ato de descobrir a natureza da disciplina na qual e sobre a qual é esperando que as crianças da sala de aula pensem (Lipman, 1990, p. 22).

Assim, a Literatura Infantil também pode ser considerada como uma importante aliada da filosofia para trabalhar temáticas mais complexas com as crianças. Isso porque sua estrutura narrativa atravessada por metáforas, personagens simbólicos e situações limites, dispõe de linguagem adequada às crianças, favorecendo a discussão, por exemplo, sobre o bem e o mal, a justiça, o tempo, a morte, a amizade e a identidade.

Ao mergulhar no universo das histórias infantis, as crianças vivenciam emoções intensas, criam laços com os personagens das histórias, lidam com dúvidas e amplia suas formas de compreender o mundo. Tais dimensões estéticas são importantes para a promoção de experiências de pensamentos com crianças, porque expande os horizontes da vivência e desperta a capacidade de imaginar filosoficamente.

Que reflexões podemos tecer por meio da aclamada obra “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, para pensarmos numa perspectiva filosófica com as crianças? É possível observar, nessa obra, mesmo muitos a considerando como infantojuvenil, a presença de vários questionamentos existências envolvendo temáticas como amizade, o sentido da vida, a experiência da solidão e a maneira como nos relacionamos com os outros dentre tantas outras que, ao abordar na escola ou fora dela numa perspectiva filosófica, podemos levar as crianças a refletirem, de forma lúdica, sobre as temáticas e assim contribuir para que elas possam participar de experiências de pensamentos enriquecedoras.

Essa obra, dentre tantas outras, ao ser lida em uma Comunidade de Investigação⁴⁸ como sugere Lipman (1995), ou em uma roda de conversa⁴⁹, como sugere Silva(2022), pode ser considerada enquanto um ponto inicial para os debates sobre as temáticas propostas e como nós, e em especial as crianças, enquanto sujeitos socio-históricos que somos, podemos construir significados, repensar o valor das relações, perceber-se no mundo, pensar sobre si e no outro, dentre tantas outras habilidades que são responsáveis por contribuir para o pensamento autônomo das crianças.

Da mesma forma, é possível ver na obra brasileira “O Menino que Aprendeu a Ver”, de Ruth Rocha, situações que atravessam temas da filosofia que podem ser trabalhados com as crianças de modo reflexível, empático, profundo, respeitoso e sensível. Nesse processo, torna-se importante o papel do professor enquanto mediador dessas relações, sendo o responsável por direcionar os diálogos, instigar o perguntar infantil, acolher os questionamentos e auxiliar as crianças na elaboração conjunta de reflexões.

O mesmo pode ser dito em relação a dois projetos de livros que foram desenvolvidos como parte desta pesquisa: “A montanha da imaginação” e “Três Chicos no Velho Chico”. Ambos os livros, ao apresentar cenas do nosso cotidiano durante nossas infâncias vividas no município de Belém, no interior de Alagoas, poderão levar seus futuros leitores (crianças, jovens, adultos e idosos) a se colocarem no lugar dos personagens e vivenciarem experiências significativas que os levem a imaginar, questionar, refletir e pensar sobre diferentes questões existenciais e filosóficas.

Os projetos de livros desenvolvidos por nós buscam justamente explorar essa potencialidade da Literatura Infantil, trazendo elementos da cultura local, nossa cidade natal, momentos de observações de crianças brincando atualmente no interior alagoano para estimular a identificação e a reflexão. Ao inserir dialetos regionais e situações do dia a dia, as histórias convidam os leitores a se conectarem com suas próprias vivências e a expandirem suas percepções sobre o mundo ao seu redor.

⁴⁸“O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta em uma comunidade de investigação, onde os estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de idéias conjuntamente, construir sobre as idéias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para os seus pontos de vista, explorar pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar” (Lipman, 1990, p. 61). LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo. Ed. Summus Editorial, 1990.

⁴⁹ Pensamos a roda de conversa, nos momentos de trabalho com filosofia com crianças, como um espaço de diálogo e partilha de leituras e pensamentos, no qual cada participante tem a oportunidade de falar, escutar, concordar, discordar e elaborar suas próprias ideias a partir das histórias que são ali narradas. Mais do que um simples momento de troca de opiniões, a roda se configura como uma experiência de construção coletiva e individual de sentidos, marcada pelo respeito ao tempo, à escuta atenta e à voz de cada integrante (Silva, 2022).

As ilustrações das narrativas foram feitas pelas mãos de Noemi e Natan, nossos sobrinhos, que por meio da sensibilidade artística dessas crianças, também representa uma forma de valorizar a expressão criativa infantil, incentivando a participação ativa dos pequenos na construção das histórias que irão consumir. Essa abordagem colaborativa promove um ambiente de valorização da diversidade de olhares e experiências, enriquecendo as narrativas com múltiplas perspectivas, dando mais vida e cor para as produções, com suas levezas e sensibilidades infantis, sendo os primeiros leitores e ouvintes dos projetos.

Pensamos, pois, que, os projetos de livros também têm o potencial de serem utilizados como ferramentas para o filosofar com crianças. Através das narrativas, é possível estimular questionamentos, debates e reflexões sobre temas filosóficos, éticos e morais, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade argumentativa das crianças.

Ao finalizar este processo de doutoramento, pretendemos disponibilizar os projetos de livros para escolas e educadores interessados em explorar a Literatura Infantil como um recurso para o filosofar na escola. A intenção é oferecer às crianças a oportunidade de vivenciar experiências literárias que as estimulem a pensar, imaginar e criar, contribuindo para o desenvolvimento integral de cada uma delas.

Diante disto, os projetos de livros de Literatura Infantil apresentados nesta seção representam uma das muitas possibilidades de promover experiências de filosofar na escola. Ao valorizar a cultura local, a participação ativa das crianças na construção das narrativas e o estímulo à reflexão e ao questionamento, essas histórias se configuram como um recurso enriquecedor para o desenvolvimento intelectual e emocional dos pequenos.

A título de organização e melhor compreensão das nossas propostas, apresentamos a seguir as duas histórias criadas por nós, seguidas, após cada uma, de algumas sugestões/orientações de como essas histórias infantis podem ser trabalhadas com as crianças e com adultos numa perspectiva filosófica e assim contribuir para a promoção de experiências de pensamentos em escolas de crianças.

A MONTANHA DA IMAGINAÇÃO

Figura 1 – Ilustração 1.



Fonte: Autor da tese (2025).

Em uma pequena cidade do interior de Alagoas, vive um menino muito, muito sapeca.
Seu nome é Natan.

Figura 2 – Ilustração 2.



Fonte: Autor da tese (2025).

Natan tinha muitos amigos e junto com eles gostava de subir nas árvores de seu quintal para colher mangas, seriguelas e pitomba.

Figura 3 – Ilustração 3.



Fonte: Autor da tese (2025).

Mas o que Natan gosta mesmo é de brincar de imaginar bichos e objetos nas árvores e nuvens de sua cidade. Isso mesmo, nas árvores e nuvens!

Figura 4 – Ilustração 4.



Fonte: Autor da tese (2025).

Sabe por que ele gosta dessa brincadeira? É que essa cidade é cheia de serras e árvores, e da janela de sua casa, Natan consegue imaginar várias coisas, ao observar as montanhas da cidade.

Figura 5 – Ilustração 5.

Fonte: Autor da tese (2025).

Natan senta todos as manhãs na janela de sua casa e observa de longe as árvores que lá estão.

Figura 6 – Ilustração 6.

Fonte: Autor da tese (2025).

- Olha, mamãe, tem um homem andando a cavalo naquela serra!
- Cadê, meu filho?
- Ali, mãe, aquela árvore! Ela não parece um vaqueiro num cavalo?
- É verdade, meu filho! Que legal! Você tem uma imaginação incrível.
- É, né, mãe (sorri o menino).

Figura 7 – Ilustração 7.

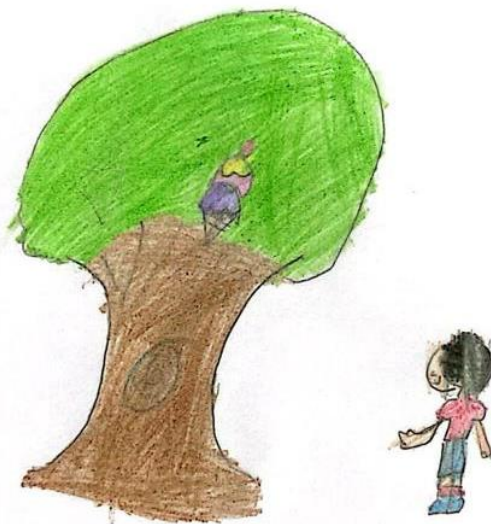


Fonte: Autor da tese (2025).

Continuando com as suas observações, Natan conseguiu ver um sorvete na copa de outra árvore.

- Ah, que legal, mãeeeeee! Olha um sorvete gigante.
- Onde, meu filho?
- Ali, mãe, aquela árvore não parece um sorvete?
- É mesmo, um sorvete gigante! Falou sua mãe.

Figura 8 – Ilustração 8.



Fonte: Autor da tese (2025).

- E por falar em sorvete, meu filho, olha o que a mamãe trouxe para você, sorvete de manga.
- Que legal, mamãe, sorvete de manga é o meu preferido.
- Por isso que fiz, filho. E as mangas que usei foram as que você trouxe com seus amigos.
- Aproveitem!!!!

Figura 9 – Ilustração 9.



Fonte: Autor da tese (2025).

Ao participarem de momentos de leitura e/ou escuta do livro *A Montanha da Imaginação*, as crianças entram em contato com uma narrativa que, por sua leveza e riqueza simbólica, pode ser considerada um importante ponto de partida para o trabalho com diversas temáticas filosóficas.

O quadro abaixo apresenta sugestões de como professores e interessados por levar a filosofia para o cotidiano das crianças poderão trabalhar com essa história. É importante ressaltar que, trata-se apenas de algumas sugestões, abertas a tantas outras, que podem ser utilizadas por aqueles que acreditam nas práticas de experiências de pensamentos/filosofia com crianças.

A “temática filosófica” e “o que abordar” consistem em recortes de sugestões do que pode ser discutido com as crianças durante os momentos de leituras. Os filósofos sugeridos visam apresentar sugestões de alguns filósofos que poderão ser trabalhados, sem necessariamente utilizar seus textos, adaptando-os à realidade do cotidiano das crianças. As perguntas possíveis visam auxiliar os professores e demais mediadores a instigarem o debate, o diálogo e os questionamentos das crianças, servindo de ponto de partida para novas perguntas.

Quadro 6 – Sugestões de temáticas filosóficas para trabalhar com o projeto de livro *A montanha da imaginação*.

TEMÁTICA FILOSÓFICA	O QUE ABORDAR?	FILÓSOFOS	PERGUNTAS POSSÍVEIS
O poder da imaginação	A imaginação como forma de conhecimento e construção da realidade.	Gaston Bachelard (imaginação poética), Paul Ricoeur (imaginação e linguagem), Kant (imaginação como faculdade do conhecimento).	A imaginação cria ou revela algo real? Podemos conhecer o mundo através da imaginação? Qual o valor da imaginação no cotidiano?
A percepção e a interpretação do mundo	A maneira como percebemos o mundo influencia o que consideramos real.	Merleau-Ponty (percepção), Platão (aparência e realidade), Nietzsche (interpretação da realidade).	Por que pessoas diferentes veem coisas diferentes ao olhar a mesma montanha? O que é mais importante: o que é ou o que parece ser?
A infância como lugar filosófico	A criança como ser filosófico e questionador do mundo.	Walter Kohan , Matthew Lipman (filosofia com crianças), Rousseau (educação e natureza infantil).	Crianças pensam filosoficamente? O que podemos aprender com a maneira como as crianças veem o mundo?
A relação entre natureza e cultura	O modo como a cultura molda o olhar sobre a natureza	Lévi-Strauss (mito e natureza), Hans Jonas (ética da responsabilidade ambiental).	Como a imaginação transforma a natureza em cultura? Podemos ver arte ou histórias na natureza?

Tempo, memória e experiência	O valor das experiências simples da infância e sua ligação com a memória e o tempo.	Henri Bergson (tempo e duração), Agostinho (memória), Walter Benjamin (experiência e narrativa).	Por que algumas memórias da infância nos marcam tanto? O que faz uma experiência ser significativa?
A beleza no cotidiano	A estética do olhar cotidiano e a sensibilidade diante das pequenas coisas.	Schopenhauer (contemplação estética), Dewey (arte como experiência), Simone Weil (atenção como forma de beleza).	Podemos encontrar beleza nas coisas simples? O que é o belo: algo que vemos ou algo que sentimos?

Fonte: Os autores (2025).

Para abordar a temática “O poder da imaginação”, após a leitura da história, é possível levar as crianças para um espaço aberto, o qual dê para observar o céu e outros elementos reais da natureza e perguntar as crianças como elas percebem as nuvens ou as formas da natureza, discutindo junto aos pequenos se a nossa imaginação é capaz de criar coisas por meio do que vemos ou se podemos descobrir o que está escondido nas próprias coisas.

Podemos também apresentar outros questionamentos que incentivarão as crianças a pensarem sobre a temática, a saber: O que é imaginar? Quando imaginamos, o que pensamos é real?

Com relação à temática “A percepção e a interpretação do mundo”, podemos, ao finalizar a leitura da história, ou até mesmo durante a leitura, apresentar imagens que sugerem diferentes interpretações e aquelas com ilusão de ótica, perguntando o que cada criança está vendo, ao mesmo tempo, relacionando suas interpretações com o que Natan, nosso personagem da história, também vê nas montanhas. Indagar, também, a partir de trechos da história o porquê que cada pessoa vê uma coisa diferente quando olha para a mesma árvore.

A temática “A infância como lugar filosófico” é um convite ideal para que as crianças possam viver a filosofia com a história. Nela, os adultos também são convidados a realizarem reflexões mais profundas sobre esse lugar importante. Assim, é possível valorizar as perguntas que são feitas pelas crianças e instigarem a pensar sobre seus próprios pensamentos, suas perguntas e ideias.

Com relação à temática da relação entre natureza e cultura, é possível trabalhá-la a partir de conversas sobre as árvores, os sabores e o contato com o ambiente natural, refletindo sobre a importância desses elementos. Nesses momentos, os adultos podem fazer uso do conhecimento de mundo das crianças para repensar suas práticas em relação aos cuidados com a natureza. Levar as crianças para terem contato com o ambiente natural também é importante.

Nas conversas sobre a história, perguntas como: "Como é viver perto da natureza?" e "O que você sente quando está perto das árvores?" podem auxiliar nesse processo de reflexão e de vivência com o ambiente natural.

“A beleza no cotidiano” é outra temática interessante, que pode ajudar as crianças a desenvolverem a sensibilidade estética diante das pequenas coisas que as rodeiam. Perguntar o que elas consideram bonito na história e no espaço em que estão inseridas constitui uma oportunidade para despertar seu olhar sensível. Refletir sobre porque consideramos algumas coisas bonitas e outras não, como as nuvens e as árvores, possibilita compreender como a experiência estética pode ser desenvolvida e ampliada.

“Tempo, memória e experiência”, talvez seja, dentre todas as temáticas apresentadas como sugestões para serem trabalhadas com a filosofia com as crianças por meio da história infantil “A montanha da imaginação”, a que mais nos toca. Isso porque, nela, conseguimos resgatar nossas memórias afetivas e criar outras, que mesmo com o tempo, mergulhamos no universo sensível e imaginativo das infâncias.

É possível também relacionar essas memórias com cenas do dia a dia atual. É uma temática propícia para falar sobre lembranças marcantes, como fizemos com as colheitas de mangas que marcaram nossas infâncias, as observações que fazíamos com as árvores quando sentávamos na janela de casa e observávamos as árvores no “pé da serra” e que até hoje, quando retornamos à casa de nossa mãe, em Belém – AL, conseguimos ver, ainda, em algumas daquelas árvores as mesmas imagens, ou o momento em que nossa mãe usava esses frutos para produzir sucos, sorvetes, flaus⁵⁰ etc.

Além das perguntas já sugeridas, podemos perguntar às crianças sobre qual ou quais foram os momentos mais felizes que elas nunca esqueceram. Essa pergunta pode tornar-se um ponto inicial para um diálogo sobre a própria existência, o sentido da vida, a felicidade. No entanto, é importante destacar que tais discussões devem valorizar o pensamento livre e espontâneo das crianças. É também um passo importante para filosofar com as infâncias na idade adulta, pois, ao refletirmos sobre o valor das experiências que nos atravessaram enquanto crianças, podemos fazer ligações com o tempo e com a memória.

Essa análise, dentre tantas outras possíveis, pode nos permitir sentir as inquietudes que imaginação, infância e filosofia estão presentes na história “A montanha da imaginação”. Essas são apenas algumas temáticas que podemos trabalhar por meio da nossa história, porém deixa-se aberta para nossas perspectivas que podem ser trabalhadas, justamente porque acreditamos

⁵⁰ Flau é o nome que usamos em Belém – AL e que em outros estados é conhecido como dindin, sacolé, chup-chup, geladinho etc.

que a filosofia para/com crianças carrega desde a sua essência a liberdade para pensar outras formas de ser vivida/praticada.

Seguindo a mesma organização didática anterior, passamos, agora, a apresentar a história “Três Chicos, no Velho Chico”. Após a história, traçaremos algumas discussões de como essa narrativa poderá contribuir para o despertar de reflexões filosóficas com as crianças, pensando essa contribuição enquanto uma viagem, um percurso que tem início no caminho, na trilha dos acontecimentos, e não em sua partida.

TRÊS CHICOS, NO VELHO CHICO

Figura 10 – Ilustração 10.



Fonte: Autor da tese (2025)

Jota e Jal são dois meninos de sobrenome Francisco. Todos os dias, no fim de tarde, eles sentam juntos com seu pai, que também se chama Francisco, na calçada de casa, para ouvir histórias.

Figura 11 – Ilustração 11.



Fonte: Autor da tese (2025).

As histórias que eles mais gostam de ouvir de seu pai é sobre um rio gigante, um dos maiores do Brasil, que tem como nome o sobrenome deles: Rio São Francisco.

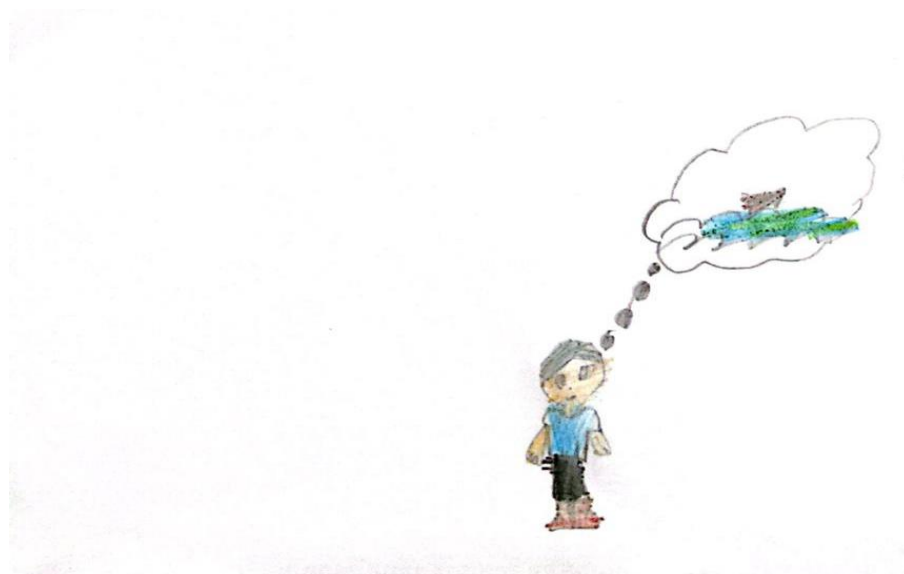
Figura 12 – Ilustração 12.



Fonte: Autor da tese (2025)

Os meninos sempre tiveram vontade de conhecer esse rio, porém seu pai nunca pôde levá-los.

Figura 13 – Ilustração 13.



Fonte: Autor da tese (2025)

Passaram-se os anos, as crianças cresceram, e a vontade de conhecer o Velho Chico só aumentava.

As crianças nunca desistiram desse sonho, e sempre que ouviam as histórias de seu pai, por meio de desenhos, imaginavam como seria bom nadar nele.

Figura 14 – Ilustração 14.



Fonte: Autor da tese (2025).

Certo dia, ao voltarem da escola, as crianças chegaram em casa correndo e alegres, com uma grande novidade para contar ao seu pai.

Sabem qual era a novidade?

Isso mesmo que vocês podem estar pensando!

Os meninos, finalmente, irão conhecer o Velho Chico, nome carinhoso que o Rio São Francisco recebeu.

Figura 15 – Ilustração 15.



Fonte: Autor da tese (2025).

A escola onde os meninos estudam estava preparando um passeio inesquecível para levá-los a uma cidade a cerca de 100 km de distância.

A cidade tem nome de Penedo, que ajuda a contar um pouco sobre a história de Alagoas, estado onde eles vivem, e por ela passa o rio São Francisco, que tanto os meninos queriam conhecer.

Figura 16 – Ilustração 16.



Fonte: Autor da tese (2025).

O pai das crianças ficou muito feliz em receber a notícia, contudo, o mais legal as crianças ainda não tinham contado para ele.

Figura 17 – Ilustração 17.



Fonte: Autor da tese (2025).

Ah, essa era a melhor notícia que as crianças podiam ter recebido naquele dia e para dar ao seu pai.

Jota, muito alegre, chega perto do seu pai, e para a surpresa dele fala que eles só podem ir para o passeio se um adulto os acompanhar.

Figura 18 – Ilustração 18.



Fonte: Autor da tese (2025).

Hum... Depois dessa notícia, só houve festa na casa dos chicos e não se falava em outra coisa a não ser na viagem que, em breve, os três Francisco fariam juntos para conhecer o Velho Chico.

Figura 19 – Ilustração 19.



Fonte: Autor da tese (2025).

A história “Três Chicos, no Velho Chico” apresenta uma narrativa rica em simbolismo, valores familiares e elementos culturais brasileiros, tornando-se uma experiência significativa para a exploração de diferentes temáticas filosóficas.

O quadro a seguir apresenta as principais sugestões para pensar as discussões de filosofia com crianças a partir da história “Três Chicos, no Velho Chico”, sugerindo, mais uma vez, a relação da filosofia com o cotidiano das crianças, quais temáticas e filósofos podem ser utilizados nas discussões. As sugestões de perguntas são formas que encontramos para iniciar os debates com a história. A propósito, o perguntar faz parte da natureza da filosofia e das crianças e nada mais instigante para ajudar os pequenos a pensar sobre as coisas senão por meio da formulação de perguntas.

Quadro 7 – Sugestões de temáticas filosóficas para trabalhar com o projeto de livro *Três Chicos, no Velho Chico*.

TEMÁTICA FILOSÓFICA	O QUE ABORDAR	FILOSÓFOS	PERGUNTAS POSSÍVEIS
Memória, tradição oral e identidade	O valor da tradição e da oralidade na formação da identidade	Paul Ricoeur (memória e narrativa), Walter Benjamin (narração como transmissão de experiência), Nietzsche (memória e cultura).	Como as histórias que ouvimos moldam quem somos? Qual a importância de manter viva a tradição oral?
Pertencimento e ancestralidade	A busca por raízes e pertencimento através do nome, da geografia e da cultura.	Heidegger (pertencimento ao mundo), Gadamer (tradição e herança cultural), Michel de Certeau (lugares de memória).	Até que ponto somos formados pelo lugar de onde viemos? O nome carrega história e sentido?
Desejo, sonho e realização	O desejo como motor da existência humana.	Platão (desejo como impulso da alma), Schopenhauer (vontade), Simone de Beauvoir (projeto existencial).	O que nos faz não desistir de um sonho? É possível viver sem desejar?
A relação entre homem e natureza	O vínculo afetivo e simbólico com os elementos naturais.	Merleau-Ponty (experiência do mundo vivido), Hans Jonas (ética da responsabilidade com o meio ambiente), Lévi-Strauss (natureza e cultura).	A natureza é só um recurso ou também um legado? O que significa “pertencer” a um rio ou a uma terra?
Tempo, infância e amadurecimento	A passagem do tempo e o crescimento como parte da experiência humana.	Henri Bergson (tempo e duração), Agostinho (tempo interno), Hannah Arendt (natalidade e renovação).	O tempo muda os nossos desejos? O que levamos da infância para a vida adulta?
Felicidade e sentido da vida em experiências simples	O sentido da vida nas pequenas experiências compartilhadas.	Epicuro (felicidade nas alegrias simples), Aristóteles (eudaimonia), Kierkegaard (sentido da vida criado por meio das nossas escolhas pequenas coisas).	O que é necessário para sermos felizes? As maiores felicidades são simples?

Fonte: Os autores (2025).

Por meio da temática “Memória, tradição oral e identidade”, é possível trazer para as discussões as histórias que foram contadas pelo pai Francisco, mostrando que elas mantêm viva a memória do Rio São Francisco e constrói uma identidade compartilhada entre pai e filhos. Nesse processo, para trabalhar as temáticas voltadas à memória, tradição oral e identidade, é possível conversar com as crianças sobre as histórias que são contadas por pessoas mais velhas (avós, pais etc.), discutindo o valor que as histórias das famílias têm.

Refletir sobre por que gostamos de ouvir histórias antigas e oportunizar que cada criança (ou aquelas que se sentirem à vontade) compartilhe algumas dessas narrativas contribui para o desenvolvimento da oralidade e da escuta do outro. Além disso, pensar sobre os papéis desempenhados por cada membro da família, por exemplo, sobre quem a criança é nas relações familiares, constitui uma forma de favorecer o reconhecimento de si mesma como sujeito único.

Por meio da temática “Pertencimento e ancestralidade”, podemos explorar ideias relacionadas ao significado do nome de cada criança, e que o nome de uma pessoa carrega história e sentido, bem como do lugar onde vivem, instigando a curiosidade e a habilidade investigativa das crianças. Conversar sobre o lugar onde as crianças moram e relacionar com a história é outra forma de associar os elementos da história e se há algo em comum com o lugar onde moram.

Na história, é possível encontrar relações entre os nomes dos meninos (que se chamam Francisco), com o nome do pai e do Rio que querem conhecer. Isso simboliza uma ligação entre a família e o território, o que pode ser ponto de partida, também, para investigar se os nomes das crianças que ouvem as histórias têm relação com as cidades onde moram ou com a história desses lugares.

“Desejo, sonho e realização” são outras temáticas possíveis para serem trabalhadas por meio da história “Três Chicos, no Velho Chico”. Há como discutir a perseverança das crianças na busca pela realização de seus sonhos que é o de conhecer o rio. Sonho este que se mantém vivo por anos, até ser concretizado. Discutir sobre os desejos das crianças, refletir sobre o sentimento que se tem quando consegue algo que queria muito e discutir sobre as frustrações durante esses processos também são possibilidades de trabalho por meio desse livro.

Questionar sobre o que nos faz não desistir de um sonho e se é possível viver sem desejar, abre caminho para discussões filosóficas profundas com as crianças, refletindo que, enquanto humanos, somos movidos por desejos, vontades, realizações.

Assim, como a “A montanha da imaginação”, “Três Chicos, no Velho Chico” também traz importantes reflexões sobre a relação entre o humano e a natureza. Desse modo, é possível levar as crianças a pensarem sobre os valores dos rios, das florestas e dos animais, bem como o papel que cada um representa para a natureza e para a vida das pessoas, contribuindo para que as crianças percebam que há uma relação importante entre todos os seres (animados e inanimados) que fazem parte do planeta, e que nós, humanos, precisamos entender quais são os nossos papéis nessas relações.

Esses processos contribuem, também, para que as crianças percebam que há vínculos afetivos e simbólicos entre o humano e os elementos naturais. Para que isso seja possível, pode-

se levar as crianças a refletirem sobre o que elas sentem quando estão perto da natureza, qual a importância dos rios e o que elas podem fazer para cuidar da natureza. Nessa relação entre as pessoas e os elementos da natureza, pode-se levar as crianças a refletirem, ainda, que o Velho Chico é considerado mais que um rio, pois o consideramos como um símbolo vivo, afetivo e ancestral para os personagens da história e para muitos que vivem próximos a ele.

Outrossim, podemos falar sobre tempo, infância e amadurecimento, temáticas importantes que mexem com a nossa existência constante. Refletir sobre a passagem do tempo e o crescimento, que é intrínseco a nossa existência, é uma abordagem interessante para pensar a vida, a nossa existência.

Esse processo de amadurecimento pode ser relacionado com a história, pois os meninos, no decorrer da história, crescem alimentando o mesmo sonho de quando crianças, e a história mostra que os desejos de infância, no sentido cronológico, podem permanecer vivos quando uma pessoa cresce, assim como aconteceu com as crianças da história, e, partir disso, podemos refletir se o tempo é capaz de mudar nossos desejos e quais lembranças/sentimentos/sonhos levamos da nossa infância para a vida adulta.

Esse é um momento para tratar com sutileza tempo, infância e amadurecimento, temáticas tão sensíveis e carregadas de memórias para as pessoas. Mesmo as crianças ainda não sendo adultas, é possível pedir para elas lembrarem de anos anteriores e conversar sobre o que faziam quando eram menores e que ainda gostam de fazer nos dias de hoje. Projetar sentimentos para o futuro também é uma alternativa para pensar com a história proposta, quando levamos as crianças a questionarem se elas acham que poderão gostar das mesmas coisas quando crescerem. O próprio adulto pode usar suas experiências como forma de contribuir com as discussões, ao relatar se algo que gostava quando criança ainda faz parte de seus gostos após atingir a vida adulta.

“Felicidade e sentido da vida nas experiências simples” é a última, dentre tantas outras possíveis temáticas, que sugerimos ser desenvolvida por meio da história “Três Chicos, no Velho Chico”. Refletir acerca do sentido da vida a partir das pequenas experiências compartilhadas constitui o pontapé inicial para essa discussão. Nesse contexto, é possível estabelecer uma relação com o momento da viagem em que o pai e as crianças realizam um sonho comum a todos. Essa experiência aponta para uma concepção de felicidade construída nas relações, nos afetos e nas simplicidades do cotidiano.

Com isso, é possível discutir o que é necessário para sermos felizes e que as maiores felicidades podem ser aquelas mais simples. É possível também explorar o que as crianças consideram como o que trazem alegria no dia a dia, refletindo sobre um momento simples e

feliz do dia, para elas compreenderem que a felicidade pode ser um estado passageiro, que em um momento podemos estar felizes e noutro não.

A história “Três Chicos, no Velho Chico” também deixa em suspenso o seu final, apresentando aberturas para que as crianças e demais leitores façam uso da imaginação para pensar como seria a continuação da história, fazendo com que a imaginação, o pensamento, a linguagem e a oralidade possam ser colocadas em práticas ao refletirem sobre possíveis continuações para o enredo presente no livro.

Diante do exposto, pensamos que as histórias e as temáticas sugeridas podem ser consideradas caminhos possíveis para o filosofar com as crianças nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e fora delas, desde que a forma como forem trabalhadas sejam adequadas, com linguagem acessível, exemplos próximos da vivência dos pequenos e com espaços abertos à escuta e ao diálogo.

Portanto, consideramos que as histórias criadas nesta pesquisa apresentam potencial significativo para ativar a reflexão filosófica com as crianças pois é rica em: valores familiares, cultura local, imaginação, experiência do tempo, relação afetiva com a natureza, com membros da família e amigos. Traz considerações sobre a reflexão ancestral, amizade, empatia e respeito ao próximo e à natureza.

No entanto, apesar de dispor de potencial significativa para o trabalho com a filosofia com crianças por meio da Literatura Infantil, é importante refletir sobre alguns desafios que podemos encontrar durante esse processo. Um deles pode estar relacionado à formação de professores, que em muitos casos acreditam não estar preparados para mediar discussões filosóficas com as crianças.

Outro ponto importante para se pensar são as metodologias de ensino tradicional utilizadas em algumas escolas, pois, ao fazerem uso do modelo tradicional de ensino, baseado exclusivamente na transmissão de conteúdos e em avaliações somativas e classificatórias, visando medir o desempenho intelectual dos estudantes, contribuem para o bloqueio de práticas que promovem momentos de diálogos e investigativos, que são propícios para o filosofar com as crianças.

Outro desafio que pode surgir está relacionado com a escolha das obras literárias que poderão ser usadas, visto que nem todas contribuem para o trabalho visando o despertar do pensamento crítico e filosófico. Por exemplo, existem várias histórias que, por serem excessivamente moralista, podem não dar abertura para o questionamento, para a reflexão, para a experiência de pensamento. Disso surge a necessidade de o professor dispor de um perfil crítico para poder organizar e selecionar obras literárias que respeitem o nível de

desenvolvimento das crianças e ao mesmo tempo valorizem a complexidade das situações humanas, que tenham relações com as experiências infantis e que favoreçam o diálogo e a reflexão filosófica.

No entanto, apesar desses desafios, como já afirmamos, defendemos a Literatura Infantil como um caminho possível para o filosofar com crianças, ao mesmo tempo que a consideramos como um elemento favorável ao processo de inclusão e de democratização para o acesso à filosofia, justamente por ela permitir que as crianças tenham contato, por meio das leituras ou da escuta das histórias, com diferentes culturas, contextos sociais e econômicos, além de contribuir para que elas possam participar de diálogos filosóficos.

Assim, as histórias infantis podem criar espaços de valorização da diversidade e da construção coletiva do conhecimento, com a abertura à escuta ativa e respeitosa por parte das crianças, à valorização da história, da cultura, das lembranças e da vida.

Portanto, a Literatura Infantil utilizada também nas escolas de Ensino Fundamental de maneira sensível e reflexiva pode ser um meio com potência significativa para o despertar da reflexão filosófica desde a infância. Seus temas universais, suas narrativas que envolvem os leitores e sua linguagem acessível aos pequenos são capazes de despertar aquilo que faz parte da essência das crianças: a curiosidade, a dúvida e o desejo de compreender o mundo que os cercam, e, se aliada a práticas pedagógicas que prezam pelo diálogo, pela investigação, pode contribuir para o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos que pensam, que são capazes de formular perguntas, com capacidade argumentativas e que saberão viver com a diversidade de opiniões.

Filosofar, vivenciar experiências de pensamento e pensar criticamente também significa participar dos momentos que a Literatura Infantil pode propiciar. Consideramos, assim, a filosofia para/com crianças como um compromisso ético, estético e político, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e abertos ao diálogo, especialmente em tempos marcados pela disseminação de discursos de ódio e pela crescente polarização política.

Pensamo-la, também, enquanto um gesto de resistência e de esperança. Esperança esta no sentido freiriano de esperar, de manter viva a disposição para agir criticamente sobre a realidade, acreditando na possibilidade de transformação por meio do diálogo, da escuta e da ação coletiva, mesmo diante das adversidades existências pelas quais passamos cotidianamente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que esperar crescer para filosofar, se a infância já pergunta? Esse tenha sido, talvez, o principal questionamento que nos acompanhou durante toda a nossa trajetória acadêmica. E mesmo não procurando respondê-lo, já que acreditamos na possibilidade da vivência do filosofar com as crianças, ou, usando outras expressões que são apresentadas por todos aqueles que defendem essa perspectiva (Lipman, 1990; 1995; Kohan, 2000; 2012; Salles, 2008; Cirilo, 2015; 2016; Silva, 2022): experiências de pensamento, práticas de filosofia com crianças, filosofia para crianças, filosofia com crianças, brincar com ideias filosóficas, explorar o pensamento curioso e reflexivo; procuramos, sempre, trilhar caminhos possíveis para que a filosofia pudesse e possa ser explorada nas escolas públicas de Ensino Fundamental.

Sempre que pensamos a Filosofia com crianças, relembremos nossa própria infância e as experiências de pensamento que nela aconteciam. Foi durante a infância, em seu sentido cronológico, que as reflexões filosóficas começaram a tomar forma. Naquela época, embora não tivéssemos ideia do que era filosofia, ela já fazia parte de nossa existência. Habitava-nos por meio das perguntas, dos silêncios que acompanhavam nossos questionamentos e, sobretudo, daquilo que consideramos mais importante: nossas curiosidades infantis.

Foram essas experiências, associadas às vivências profissionais e acadêmicas que sempre nos acompanharam, que nos impulsionaram a mergulhar cada vez mais na busca por estratégias capazes de contribuir para o desenvolvimento de práticas filosóficas na sala de aula e na escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, conseguimos manter viva, em nós, a essência daquela criança que já filosofava pelos territórios de Belém-AL e que continua caminhando lado a lado com o pesquisador que nos tornamos.

Durante o processo de doutoramento, com as nossas pesquisas que foram concluídas com este texto, pudemos desenvolver algumas reflexões e produções para pensar o lugar da filosofia na escola de Ensino Fundamental, e como que a Arte, com suas diferentes linguagens, e a Literatura Infantil podiam contribuir como um caminho possível para o filosofar com as crianças.

A pesquisa de doutorado em questão propôs uma abordagem interdisciplinar para integrar filosofia, Arte e Literatura Infantil no contexto escolar, especialmente no Ensino Fundamental. Com foco na promoção da filosofia com crianças, o estudo explorou a relação entre Arte e Filosofia e destacou o potencial da Literatura Infantil como ferramenta para estimular experiências de pensamento. A partir dessa perspectiva, buscou-se oferecer sugestões

práticas que podem incentivar reflexões filosóficas por meio de narrativas literárias, promovendo o desenvolvimento crítico e criativo das crianças

Inicialmente, buscamos, por meio de uma revisão bibliográfica, refletir o lugar das crianças e das infâncias na história e na filosofia, mostrando que, apesar de em muitos momentos da história da humanidade essas categorias terem sido negligenciadas, elas foram vistas, em tantos outros, como espaços de resistência, de potência e de caminhos possíveis para a reflexão filosófica na escola. O percurso histórico e filosófico analisado possibilitou reconhecer as crianças enquanto sujeitos de direitos, que tem voz ativa na sociedade e dispõe de identidades singulares.

As reflexões continuaram com um levantamento do tipo Estado da Arte de produções acadêmicas – dissertações de mestrado e teses de doutorado – presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que investigaram práticas e pesquisas envolvendo a filosofia com/para crianças no ensino fundamental sob uma perspectiva interdisciplinar, e que abordassem o trabalho com o componente curricular Arte e/ou com a Literatura Infantil como caminhos para o filosofar com crianças.

Observa-se que, embora algumas investigações propuseram o uso da literatura como estratégia para integrar filosofia e infância (como nos trabalhos de Franco, 2019; Proença, 2021; Silva, 2022), outras apontaram os projetos pedagógicos como alternativas metodológicas (Moreira, 2021; Barros, 2020). No entanto, ainda assim, ficou evidente que é limitada a quantidade de estudos que se aprofundam de forma mais específica na temática do trabalho interdisciplinar da filosofia com outras áreas do conhecimento como possibilidade de levar a filosofia para a escola de Ensino Fundamental. Tal fato também se verifica em relação ao componente Arte, que foi mencionado apenas de maneira geral e pontual em um único trabalho – o de Franco (2019) – como possível caminho para a prática filosófica com crianças.

A reflexão apresentada destaca a importância de fomentar produções científicas que explorem o caráter interdisciplinar da filosofia no contexto do Ensino Fundamental – anos iniciais. Considerando que a filosofia não é uma disciplina obrigatória nessa etapa da educação básica, a abordagem interdisciplinar surge como uma estratégia eficaz para integrar conteúdos filosóficos ao cotidiano escolar. Essa prática pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo das crianças, promovendo uma formação mais ampla e significativa. Além disso, é fundamental que essas iniciativas sejam incentivadas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, ampliando os espaços de diálogo e construção do conhecimento filosófico desde as primeiras etapas da educação formal.

Na tentativa de continuar compreendendo de que maneira a Filosofia pode efetivamente se manifestar no cotidiano escolar com crianças, recorreremos a algumas ideias desenvolvidas por Lipman (1990; 1995) e Kohan (1998; 2000; 2012; 2019), bem como de professores pesquisadores que tem desenvolvido reflexões significativas sobre essas propostas e criadas outras possibilidades (Salles, 2008; Cirino, 2015; Silva, 2022). As perspectivas teóricas e metodológicas propostas por Matthew Lipman, juntamente com as reflexões filosóficas de Walter Kohan e as reflexões dos professores pesquisadores que os discutem, apontaram possibilidades concretas para inserir práticas filosóficas no contexto da escola pública de Ensino Fundamental. Essas abordagens revelam-se valiosas por favorecerem o desenvolvimento da curiosidade e da prática do questionamento pelas crianças, tanto dentro da escola quanto em outros espaços de convivência.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da Arte como um componente essencial para o desenvolvimento integral das crianças, destacando sua capacidade de promover a sensibilidade, a criatividade e o pensamento crítico. Nesse contexto, a Literatura Infantil emerge como uma ferramenta valiosa, permitindo que os pequenos leitores entrem em contato com narrativas que estimulam a imaginação e provocam reflexões sobre o mundo ao seu redor. Essas experiências, quando mediadas de forma intencional e planejada, podem servir como um ponto de partida para diálogos filosóficos que incentivam as crianças a questionar, a argumentar e a construir sentidos sobre questões fundamentais da existência. Assim, a integração entre a Arte e a Literatura Infantil no ambiente educacional não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui para a formação de sujeitos mais reflexivos e engajados com sua realidade.

A leitura da BNCC revelou-se uma oportunidade significativa para repensar e ampliar as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo no que se refere ao ensino da Arte. Mais do que um conteúdo isolado, a Arte é apresentada pela BNCC como uma linguagem essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, reconhecendo e valorizando suas formas próprias de expressão e de relação com o mundo.

Essa compreensão reforça a dimensão interdisciplinar da Filosofia e sua afinidade com as manifestações artísticas, abrindo possibilidades para experiências educativas que provoquem o pensamento desde a infância. Assim, contribui para a construção de um espaço escolar onde o filosofar pode surgir “naturalmente”, contribuindo para a formação de crianças mais críticas, criativas e conscientes de si e do mundo.

Nesse processo, a Arte, com suas diferentes linguagens (dança, música e teatro), como está desenhada na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mostrou o quão

importante é o trabalho interdisciplinar e como dialoga, desde os gregos antigos, com a filosofia, sendo um caminho possível para que professores e demais sujeitos que se interessam pela filosofia com crianças possam fazer uso para praticar experiências de pensamentos com os pequenos.

A última parte consistiu em apresentar como a Literatura Infantil pode ser transformada em um espaço potente para a reflexão filosófica com as crianças. Para isso, traçamos considerações teóricas e metodológicas para essa relação e criamos dois livros para crianças inspirados nas nossas experiências filosóficas enquanto crianças. Esse momento, que marcou nossa trajetória enquanto pesquisador, consistiu em um reencontro afetivo e ao mesmo tempo teórico com a criança que fomos, que ainda habita em nós, com as perguntas que nos habitavam e com o território potente das nossas infâncias.

Assim, a Literatura Infantil, quando inserida no cotidiano escolar com propósito reflexivo e sensibilidade, pode desempenhar um papel significativo no incentivo ao pensamento filosófico desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao trazer narrativas que abordam questões universais de maneira acessível e envolvente para o olhar da criança, os textos literários se conectam diretamente com características próprias da infância, como a curiosidade, o impulso para perguntar e o desejo de compreender aquilo que a cerca.

O alcance da Literatura Infantil se torna ainda mais significativo quando associada a práticas educativas que incentivam o diálogo, a escuta atenta e a curiosidade como parte do cotidiano escolar. Nessas experiências, os textos literários não apenas capturam a atenção das crianças, mas também reconhecem nelas a capacidade de pensar com autonomia, de levantar perguntas e de construir sentidos a partir das interações com os outros.

Ao aproximar as crianças de diferentes formas de pensar e de perceber o mundo, a literatura ajuda a cultivar uma convivência mais respeitosa e aberta às diferenças. Dessa maneira, ela não apenas apoia o despertar do pensamento filosófico na infância, mas também contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e atentos à riqueza das vivências que os cercam, sejam dentro ou fora da escola.

Desse modo, a Filosofia oferece contribuições relevantes para a educação das crianças, ao estimular o exercício da investigação, o desenvolvimento de práticas reflexivas, a curiosidade e a ampliação da imaginação e do pensamento infantil. Paralelamente, as próprias crianças fortalecem a presença da Filosofia no espaço escolar, uma vez que são suas indagações genuínas, seus olhares atentos e suas formas singulares de compreender o mundo que tornam o filosofar uma prática viva, necessária e possível no cotidiano da escola.

Diante disso, os diálogos e as reflexões aqui apresentadas se apoiaram em diferentes filósofas/filósofos e pesquisadoras/pesquisadores que discutem e pensam a relação entre filosofia, infâncias e crianças, que têm nos acompanhado durante toda a nossa trajetória acadêmica: Matthew Lipman, Walter Kohan, Reilta Cirino, Salles e o próprio autor deste trabalho; que a cada leitura ou releitura de seus fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos, seguem nos provocando e inspirando a pensar o lugar da filosofia na escola de Ensino Fundamental.

A pesquisa conduzida evidencia a relevância e a viabilidade da integração interdisciplinar da filosofia no Ensino Fundamental, ressaltando seu papel como uma estratégia pedagógica significativa para promover o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo entre as crianças. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a formação integral dos estudantes, incentivando-os a questionar, argumentar e dialogar de maneira construtiva. Dessa forma, a filosofia se apresenta como uma ferramenta essencial para estimular a autonomia intelectual e a capacidade de análise em diferentes contextos, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação.

Apesar dessas contribuições, é fundamental compreender que as propostas discutidas ao longo deste trabalho não devem ser tomadas como modelos fechados ou definitivos. Elas se colocam como algumas entre diversas possibilidades, abrindo espaço para a construção de novas abordagens que repensem o lugar da Filosofia no ambiente escolar. Inclusive, como evidenciado na análise realizada na seção dedicada ao Estado da Arte, outras iniciativas vêm sendo pensadas e colocadas em prática, demonstrando o movimento e a abertura do campo para diferentes caminhos.

Diante do exposto, concluímos que o encontro entre a Filosofia e as crianças é possível, visto que ambas iniciam com o assombro, com a curiosidade e mantêm vivo, mesmo que em diferentes contextos, o questionamento investigativo. Consideramos, assim, que esta pesquisa constitui uma contribuição significativa para o aprofundamento das reflexões sobre a relação entre Filosofia, infâncias e crianças, explorando a Arte e a Literatura infantil como caminhos possíveis para o filosofar com crianças. Entendemos essa temática como urgente, especialmente diante do cenário atual de desvalorização das Ciências Humanas.

Encerramos, com esta tese, um ciclo de investigações na nossa trajetória acadêmica, mas seguimos em militância para que, cada vez mais, a Filosofia esteja presente em todas as etapas da Educação Básica e em múltiplos contextos socioculturais.

Pão de Açúcar – AL (às margens do Rio São Francisco), 12 de janeiro de 2026.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2003.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. *In*: Ferreira, Sueli. (Org.). **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. 9. ed. Campinas/SP: Papirus, 2010, p. 11-38.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross *In*: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1973, v.4.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Sousa. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução: Antonio Campelo Amaral e Carlos Gomes. Lisboa: Vega, 1998.
- BARROS, Joana Darc do Nascimento. **O ensino de filosofia para crianças: significados, possibilidades e perspectivas atuais**. 2020. 269f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.
- BASTOS, Carolina Leopardi Gonçalves Barretto. **Dionísio e Apolo: faces de uma reflexão sobre a dança a partir das leis de Platão**. 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BOLOGNESI, Mário Fernando. Brecht e Aristóteles. **Trans/Form/Ação**, v. 25, p. 67-78, 2002.
- BRANCO, Maria João. A música, nossa precursora: Acerca da música na filosofia de Nietzsche. **cadernos Nietzsche**, p. 209-234, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Seleção e tradução: Edmundo Muniz. 2. ed. Rio de Janeiro: Elo, 1982.
- CAIMI, Flavia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?. **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 3, n. 4, 2016.

CHICOSKI, Regina. **Literatura infantil**. Guarapuava: Unicentro, 2010.

CIRINO, Maria Reilta Dantas *et al.* Pensamento e experiência na escola: Caminhar entre formação, pesquisa e extensão a partir da filosofia para/com crianças. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v. 9, n. 3, p. 131-144, 2018.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças**: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). 2016. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (DINTER UERJ/UERN), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças**: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). 1. ed. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos Filosofias e Infâncias - NEFI, 2016.

COLÔMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Admar. Platão e o teatro das ideias. **O que nos faz pensar**, v. 23, n. 34, p. 125-146, 2014.

COUTO, Vinicius. O modelo educacional de John Locke: Moral, utilitarista e empírico. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 14, n. 2, p. 210-231, 2023.

DA COSTA, Raquel; MOLINA, Adão Aparecido. Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO. **Revista Cocar**, v. 14, n. 29, p. 477-497, 2020.

DIAS, Rosa Maria. Arte e vida no pensamento de Nietzsche. **Cadernos Nietzsche**, v. 36, p. 227-244, 2015.

FRANCO, Ricardo da Silva. **A contribuição da Filosofia para crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância**. 2019. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio. *In*: GALLO, Silvio.; KOHAN, Walter, Omar. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. 3. ed. v. 6. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 174-196. (Coleção Filosofia na escola).

GAMBOA, Silvio Ancízar Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GLAP, Lucimara; FRASSON, Antonio Carlos. As políticas curriculares no Brasil: o percurso até a formulação da Base Nacional Comum Curricular. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 13, n. 39, p. 419-441, 2023.

GREBERT, Fabrice. Nietzsche e o teatro. **Cadernos Nietzsche**, v. 44, n. 2, p. 193-219, 2023.

GUERVÓS, Luis Henrique de Santiago. Nos limites da linguagem: Nietzsche e a expressão vital da dança. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, n. 14, p. 83–104, 2003.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cook Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KOHAN, W. O. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman. *In*: Kohan, W. O.; Wuensch, Ângela Maria. **Filosofia para crianças**: a tentativa pioneira de Mathew Lipman. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 84-134.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para Crianças**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Lugares da Infância**: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Palavras, passos e nomes para um projeto. *In*: Kohan, W. O.; Olarieta, B. F. **A Escola Pública aposta no pensamento Belo Horizonte**. Autêntica Editora. 2012.

KOHAN, Walter Omar. Un niño lee filosofía, una niña lee un filósofo. **Pedagogia y Saberes**, v. 37, p. 21-35, 2012.

KOHAN, Walter Omar.; OLARIETA, Beatriz Fabiana; WOZNIAK, Juliana. Repensando, com outras vozes, os sentidos de filosofar. *In*: Kohan, Walter Omar.; Olarieta, Beatriz Fabiana; Wozniak, Juliana. **A Escola Pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KÖHLER, Ana. Iguais, mas diferentes a dançar: a importância da dança na formação integral do ser humano. **Convocarte-Revista de Ciências da Arte**, n. 12, p. 177-188, 2022.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Editora Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019b.

LIMA, Márcio José dos Santos. A dança na filosofia: uma análise a partir do pensamento de Nietzsche e da obra O lobo da estepe de Hermann Hesse. **Griot: Revista de Filosofia**, v. 22, n. 2, p. 242-252, 2022.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; Oscanyan, Frederick Samuel. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luíza Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. Trad. Maria Elice de B. Prestes e Lúcia Maria S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. Como nasceu Filosofia para Crianças. *In. Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Míriam. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOCKE, Jonh. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Marins Fontes, 2012.

MAGALHÃES, Marta Claus. A Dança e sua característica sagrada. **Existência e Arte**, São João Del-Rei, v. 1, n. 1, p. 1-4, jan./dez. 2005.

MARTINS, Roberto de Andrade. A doutrina das causas finais na Antiguidade. 2. A teleologia na natureza, segundo Aristóteles. **Filosofia e História da Biologia**, v. 8, n. 2, p. 167-209, 2013.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MOREIRA, Eliane Silva. **O pensamento crítico e criativo no Ensino Fundamental I**. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. **Ciência e religião nos escritos educacionais de John Locke: a formação moral da criança**. 2015. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Resolução nº 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 04 jun. 2024.

PAVIANI, Jayme. A função educativa da dança em Platão: as leis, livro II, 652 a-674 c. **DO CORPO: ciências e artes**, v. 1, n. 1, 2011.

PLATÃO. **Leis e Epínomis**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 1980. V. 12, 13. (Diálogos Col. Amazônica/ Série Farias Brito).

PLATÃO. **A República**. Tradução introdução de notas: Eleazar Magalhães Teixeira. São Paulo: MEDIAfashion: Folha de S. Paulo. 2021.

PROENÇA, Kátia Aparecida Poluca. **A literatura infantojuvenil e a filosofia com as crianças**: o caso das personagens do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato. 2021. 102f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: Salamandra, 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 165–189.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima. **O Projeto Filosofia na Escola**: uma experiência com a prática filosófica na infância. 2008. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SANTO, Loredana Patricia Espirito *et al.* As contribuições da dança no desempenho motor de crianças da educação infantil. **Arq Mov**, v. 11, n. 2, p. 29-46, 2015.

SANTOS, Júlio César. Bertolt Brecht: muito além do teatro didático. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 54, p. 1-24, 2025.

SANTOS, Marina Lícia. Nietzsche e a música. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 1, p. 158-166, 2021.

SAUZEM, Vitória Albert. **Filosofias, infâncias e escolas**: um estudo sobre dissertações orientadas por membros do “GT filosofar e ensinar a filosofar” (ANPOF), entre 2017-2022. 197 p. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: RG.2025.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; Souza, Roberta Teixeira de; Vasconcellos, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, 2020.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; Neto, Henrique Fernandes Alves; Vicente, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 330-342, 2015.

SILVA, Jaeliton Francisco. **Filosofia “para”/“com” crianças**: diálogos com Matthew Lipman e Walter Kohan. 2022. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SILVA, William Luiz da. **Os desafios da educação para o pensar: um olhar sobre o ensino de filosofia nas etapas elementares da Educação Básica no município de Itupeva/SP.** 2021. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.

TEIXEIRA, Eleazar, Magalhaes. *In: A República.* PLATÃO. **A República.** Tradução introdução de notas: Eleazar Magalhães Teixeira. São Paulo: MEDIAfashion: Folha de S. Paulo. 2021.

VALLADÃO, Rafael; Fidelis, Mauricio. O xaxado como dança dionisíaca a partir da filosofia Nietzscheana. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, p. 274-279, 2011.

ANEXOS

PROCESSO DE CRIAÇÃO DA ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS INFANTIS

