

FILOSOFIA COM CRIANÇAS E APRENDIZAGENS: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID

Melissa Lima de Oliveira ¹
Vitória Amábile Herartt ²
Francielly Giachini Barbosa Menim ³
Karen Franklin ⁴

RESUMO

Neste trabalho será apresentada uma reflexão acerca das aprendizagens de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, a partir da iniciação filosófica. O referencial que inspira esse trabalho parte dos estudos de Matthew Lipman e Karen Franklin, os quais embasam aulas de Filosofia com crianças que se opõem às formas tradicionais de aprendizagem. Por meio de uma literatura para infância, são discutidos temas da filosofia geral, tais como questões ligadas à felicidade, à amizade, às diferenças e aos saberes da vida. Assim, o ensinar filosófico é construído de forma coletiva pelas próprias crianças em sala de aula. São métodos de planejamento diversos que se encaminham pela contação de histórias, jogos participativos e debates entre os alunos. Portanto, com o ensino processual da filosofia, nota-se mudanças comportamentais, orais e apropriações de conceitos pelos alunos, demonstrando como a Filosofia é alcançada de modo tão significativo no cotidiano dessas crianças. A apropriação dos conceitos é notada no dia a dia escolar, por exemplo: palavras novas são utilizadas em conversas no recreio, crianças tímidas começam a ser mais participativas com os professores e com os colegas de sala, além do desenvolvimento de um senso crítico individual e coletivo, que é de máxima importância no desenvolvimento educacional, também observado no cotidiano escolar. Por fim, os pensamentos que no início do processo eram confusos ou soltos vão transformando-se em pensamentos organizados e verbalizam-se numa oratória mais elaborada. Uma vez que as crianças do fundamental I contemplam estudantes que estão em processo de letramento, a Filosofia mostra-se como ferramenta necessária na construção do pensar e do falar das crianças, aumentando seu repertório e, principalmente, sua curiosidade acerca do mundo e da vida, curiosidade que deve sempre ser ampliada e apoiada pelos educadores, apresentando-lhes os caminhos e não as respostas.

Palavras-chave: Filosofia, Aprendizagem, Crianças.

INTRODUÇÃO

A filosofia no contexto escolar sofre constantes ataques, tendo destaque recente a Lei nº 13.415/2017, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, conhecida como a “lei da reforma do

¹ Graduada pelo Curso de Filosofia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, melissaoliveira2336@gmail.com;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, vitoriaherartt@ufpr.br;

³ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná - UFPR, franciellygiachini@gmail.com;

⁴ Professora titular da Universidade Federal do Paraná - UFPR; Doutora em Filosofia pela PUCRS. Coordenadora de área do PIBID Interdisciplinar Filosofia e Pedagogia da Universidade Federal do Paraná - UFPR, karenfranklin@ufpr.br;



ensino médio”, que, entre outras coisas, retira a obrigatoriedade curricular da disciplina para “abrir espaço para a integração de outras, de caráter utilitário e ideologicamente voltadas aos interesses das classes hegemônicas” (Barros, 2021, p. 15).

Ao analisarmos especificamente o contexto infantil, a Filosofia é concebida como distante e desconexa da infância, sendo considerada acadêmica ou séria demais para tal faixa etária, convencionalmente vista como uma fase de transição, na qual as crianças seriam subdesenvolvidas intelectualmente. Entretanto, a admiração, o espanto e a perplexidade – que Platão determina como motor do filosofar - são traços recorrentes na infância (FRANKLIN, 2023).

A filosofia com crianças tem sua origem em uma preocupação do professor e filósofo Matthew Lipman (1923-2010). Ao perceber uma crise em relação ao pensamento político e crítico de seus estudantes de nível superior na Universidade da Columbia, Lipman resolveu, ao lado de Ann Margareth Sharp (1942-2010), debruçar-se sobre os processos formativos que ocorriam ainda na Educação Básica, suspeitando, segundo Franklin (2023), que a falha na formação de indivíduos, tal qual seus estudantes apresentavam, poderia estar ali. Neste contexto, Lipman e Sharp fundam, no ano de 1974, o *Institute for Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), pensando a iniciação filosófica para todos os níveis da Educação Básica através de leituras e diálogos, por meio da maiêutica socrática.

Ao partir das vivências experimentadas através do subprojeto interdisciplinar do PIBID “Filosofia e Pedagogia” da Universidade Federal do Paraná - UFPR, coordenado pela professora Karen Franklin e inspirado na experiência de Lipman e Sharp, este estudo investiga a iniciação filosófica com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, composta por crianças de 8 e 9 anos, na Escola Municipal Castro, localizada no bairro Xaxim, em Curitiba, durante o ano de 2025, buscando expor como ela “permite desenvolver habilidades essenciais para o exercício democrático, como o pensamento crítico, a argumentação e a consideração das diferentes perspectivas” (MARQUES, 2025, p. 7), através da dialogicidade e explorando o lúdico. A cada semana, duas bolsistas e uma supervisora entraram em sala de aula para filosofar com as crianças através de leituras episódicas das novelas filosóficas, sempre em roda, seguidas por discussões. Tais leituras eram intercaladas com atividades diversas, que visavam sempre a prática, reflexão e interação entre os alunos, resgatando os temas levantados em discussões anteriores.

Em Freire (1987), emancipar-se é tornar-se sujeito de sua própria história, rompendo com a educação bancária e participando ativamente da construção do conhecimento. Assim, o diálogo filosófico com crianças se apresenta como prática de emancipação, pois permite que



elas pensem, questionem e produzam sentidos sobre o mundo que habitam. Ao propor o diálogo como prática filosófica de emancipação, busca-se reafirmar uma educação que escuta, que provoca e que se deixa transformar pelas vozes das crianças — uma educação comprometida com a liberdade e com a potência de dizer o mundo a muitas vozes.

METODOLOGIA

A construção deste trabalho se deu a partir dos pressupostos da pesquisa-ação, conforme discutido por Michel Thiollent (1986, p. 7-8). Essa perspectiva não se limita à produção de conhecimento sobre uma realidade, mas se compromete com a sua transformação, articulando investigação e intervenção a partir das demandas concretas do contexto. Nesse sentido, o ponto de partida foram as observações e o diagnóstico realizado pelas bolsistas junto da professora supervisora, que indicavam, na maioria das vezes, fragilidades na produção textual e oralidade dos estudantes, especialmente no que diz respeito à organização do pensamento e ao desenvolvimento de uma postura mais crítica.

Diante disso, buscando transformar a realidade onde o projeto é aplicado, o grupo apostou na iniciação filosófica, em uma perspectiva lúdica, como uma possibilidade para dar enfoque nessas habilidades e possibilitar o aperfeiçoamento das mesmas pelos estudantes, entendendo que o pensar crítico também pode emergir de experiências que mobilizam curiosidade, diálogo e envolvimento.

Além disso, toda a prática com as crianças foi orientada pela maiêutica socrática, o método associado a Sócrates que diz que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído coletivamente por meio do diálogo, em um movimento em que perguntar se torna tão importante quanto responder. Sendo assim, buscou-se incentivar os estudantes a exercitarem a escuta e a formulação de perguntas, abrindo espaço para argumentações mais consistentes, construídas no próprio processo de diálogo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sobretudo, a iniciação filosófica com as crianças teve como base a leitura da saga filosófica escrita por Karen Franklin, com três obras já lançadas: “Uma viagem pela Filosofia: O Encontro” (2021), “Uma viagem pela Filosofia: Felicidade” (2023) e “Uma viagem pela Filosofia: Amizade (2024). Através delas, foram abordadas temáticas caras à filosofia, como, por exemplo, a amizade, a ética, a felicidade, a estética, a justiça, a verdade e a moral.



Ao partir das leituras, e inspirando-se no projeto desenvolvido por Lipman e Sharp em 1974, nossas discussões eram realizadas buscando valorizar a reflexão coletiva e a cooperação, concretizadas nas chamadas “comunidades de investigação” — espaços que favorecem o desenvolvimento da linguagem, da argumentação e de atitudes democráticas. Essa concepção desloca o papel do professor de mero transmissor de conteúdos para o de mediador de experiências de pensamento, oferecendo à escola um caminho para promover a autonomia intelectual e o diálogo como fundamentos da formação humana, caminhando na lógica oposta da educação bancária criticada por Freire.

É importante destacar que uma das prioridades do grupo aplicador do projeto, partindo da perspectiva presente na psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2007), de que a aprendizagem se dá na interação, era proporcionar momentos nos quais as crianças pudessem dialogar e interagir, refletindo, também, em coletivo e não apenas individualmente, entrando em contato com a ideia do outro. Para tanto, foram desenvolvidas atividades diversas, que envolviam escrita, oratória, desenhos e, principalmente, diversos jogos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo de todo o ano letivo, acompanhando e propondo a prática filosófica com as crianças, desenvolvemos diversas práticas e vimos diversas mudanças positivas no comportamento delas. Nossa atividade inicial foi eleger um mascote para a turma: uma pelúcia de dinossauro verde, nomeada por eles de “Amir”. O Amir representava os poderes da fala e da escuta, e guiava nossas discussões nas comunidades investigativas pós leitura. A princípio, as crianças costumavam se atravessar frequentemente, falar por cima do colega, não escutar o que o outro tinha para dizer, mas, com o tempo, eles foram aperfeiçoando a habilidade do diálogo e, bem como escutavam melhor, também formulavam melhor seus pensamentos. Elaboramos, junto com elas, um contrato social, com regras de convivência que julgavam importantes para o dia a dia do grupo, e observamos que essa ideia se expandiu para além do projeto, sendo proposta para outros professores pelas crianças.

Inicialmente, em nossas rodas de discussão e reflexão, nem todas as crianças participavam - mesmo que observássemos um desejo nelas de falar, parecia que existia uma vergonha maior, um medo de errar. Além disso, elas acabavam repetindo as mesmas coisas que colegas tinham dito anteriormente. Essa postura nitidamente mudou, pouco tempo depois de iniciarmos o projeto, pois, na maioria das vezes, quase todos tinham algo a dizer e a confiança se manifestava até na entonação da voz, mais alta, e postura deles, mais aberta.



Nesses momentos observávamos como eles se apropriavam dos novos conceitos que trazíamos, utilizando palavras como “deliberar”, “hipótese” e “justa medida”, e nos mostravam que estavam engajados nas discussões e formulando melhor suas ideias, pois, não só escutavam o que os colegas diziam, mas questionavam e formulavam suas próprias ideias.

Em um encontro no qual tratávamos sobre o que era o belo, analisando algumas obras de arte famosas, as crianças se aprofundaram nas características das obras e no que elas as faziam sentir – como as cores e formas ativavam sentimentos de tranquilidade, alegria, medo ou tristeza. Também surgiu uma discussão acerca da beleza do Abapuru (1928), de Tarsila do Amaral (1886-1973), com algumas crianças não achando a pintura bela e outras achando a mais bonita de todas – elas expuseram os porquês de suas opiniões, a fim de provar seu ponto, mas concluíram que cada um enxerga a beleza de um jeito diferente.

Nossas discussões sobre sentimentos e emoções também sempre rendiam bastante. Refletindo sobre a possibilidade de sentir mais de uma coisa ao mesmo tempo, uma aluna trouxe a seguinte reflexão: *“quando meu vô morreu e a gente foi no cemitério visitar ele, eu tava muito, muito, muito triste, e meio brava também... mas aí, quando a gente saiu, tinha um moço vendendo algodão doce e minha vó comprou um pra mim e eu também fiquei feliz!”*. Em outro momento, refletindo sobre a angústia e a miséria, tivemos o seguinte diálogo entre dois estudantes: *“angústia é como se fosse medo com desconforto, como se aquilo nunca acabasse... a miséria é como se fosse uma tristeza!”*, *“eu acho que tristeza é um pouco simples pra dizer que é miséria... pra mim, a miséria é um sentimento mais difícil de lidar, mais forte!”*. E, pensando sobre as diferentes noções de felicidades, as crianças escreveram o que, para elas, era a felicidade, e obtivemos respostas como: *“ajudar pessoas”, “família”, “brincar com os amigos”, “vir para a escola e estudar matemática”, “ser amado e ser útil”, “ajudar minha mãe em casa”, “uma felicidade para todos”*.

Outra prática muito frequente em nossos encontros era o uso de jogos. Criamos jogos de tabuleiros, jogos da memória, jogamos verdade ou desafio, um jogo da roleta das emoções, entre outros, sempre visando retomar as temáticas abordadas e proporcionar a interação entre eles. Nesses momentos, além de se divertirem jogando com os outros, e não só contra, as crianças internalizavam e se apropriavam dos conceitos, além de ampliarem suas discussões sobre os temas, bem como lidavam com os conflitos e as mais diversas emoções que surgiam nas situações de ganhar ou perder. Segundo Stival, Moro e Martins (2011, p.41), *“por meio da atividade lúdica, a criança expressa os recursos e ferramentas de que dispõe para internalizar as situações reais, para assimilá-las e, a partir daí, conviver com elas”*.



Os jogos se mostraram ótimos aliados de todo o processo, sendo um fator de socialização, onde as crianças se relacionam e dependem umas das outras para executar suas ações, que ampliou e melhorou as interações entre as mesmas, pois sempre variávamos os grupos. Concluimos que o processo de ensino aprendizagem não precisa ser rígido, monótono e engessado, ele pode dar espaço para a ludicidade e para a diversão, pois uma aprendizagem brincante não precisa perder, na essência, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais (CHARLES, 1975).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do nosso projeto evidenciou que não apenas é possível filosofar com crianças, como, na verdade, elas são filósofas potentes, cheias de curiosidades e questionamentos sobre o mundo e a vida. Ao defender que toda criança é potencialmente filósofa, Lipman propõe uma prática pedagógica que valoriza a reflexão coletiva e a cooperação, concretizadas nas comunidades de investigação — espaços que favorecem o desenvolvimento da linguagem, da argumentação e de atitudes democráticas. Essa concepção desloca o papel do professor de mero transmissor de conteúdos para o de mediador de experiências de pensamento, oferecendo à escola um caminho para promover a autonomia intelectual e o diálogo como fundamentos da formação humana.

Tal proposta dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, especialmente em *Pedagogia do Oprimido* (1987), obra em que o autor realiza crítica à concepção tradicional de educação, a qual denominou bancária por ser apenas impositiva de conteúdos, e propõe a sua pedagogia do oprimido, que caminha no sentido oposto, tendo como alguns eixos norteadores, destacados por Oliveira (2021), a criticidade, a curiosidade, o respeito aos saberes dos educando e à sua autonomia, a disponibilidade para o diálogo etc. Ensinar, então, não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua produção e reconstrução.

Se faz necessário superar a concepção de crianças como folhas em branco sobre as quais depositamos o que bem entendemos, e enxergá-las como sujeitos ativos na sociedade, evidenciando a infância como tempo de pensamento, de curiosidade, de perguntas que movem o mundo e de direitos. Filosofar com crianças é, portanto, um gesto político e pedagógico de resistência: é acreditar que elas são capazes de pensar, criar e dialogar sobre o que as cerca.

Enfim, o desenvolvimento de um projeto que visa desenvolver o pensamento crítico e dialógico com crianças resguarda o mérito de potencializar nesses estudantes o desenvolvimento de habilidades caras às mais diversas áreas do conhecimento, pois as



discussões perpassam temas referentes à ética, à estética, à lógica, à epistemologia e à metafísica.

REFERÊNCIAS

BARROS, Rafael de. Uma análise da Lei 13.415/17: o novo Ensino Médio e o lugar da Filosofia no Currículo. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, v. 7, p. 1–22, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e 11.494/2007, a CLT e o Decreto-Lei nº 236/1967, para dispor sobre a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

CHARLES, C. M. **Piaget ao alcance dos professores**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1975.

FRANKLIN, Karen. **Filosofia no ensino fundamental**. Curitiba: InterSaber, 2023.

LIPMAN, Matthew. **Filosofia para crianças: pensando juntos**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARQUES, Alexandro da Silva. Filosofia para crianças ou filosofia com crianças? Proposições de Matthew Lipman e Walter Kohan. **Revista Teias**, v. 26, n. 80, p. 1–13, jan./mar. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A pedagogia do oprimido de Paulo Freire e o ensino de filosofia com crianças. **Espaço Pedagógico**, v. 27 n. 3, 2020.

STIVAL, Simone; MORO, Catarina; MARTINS, Joseth Jardim. **Ludicidade e aprendizagem na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.



THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

