



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LIGEIA CLARA DE CARVALHO HOKI

CONVITE AO PENSAR:

Teoria e prática para o desenvolvimento do perguntar através da Filosofia
com Crianças e Jovens

Rio de Janeiro

2025

LIGEA CLARA DE CARVALHO HOKI

CONVITE AO PENSAR:

Teoria e prática para o desenvolvimento do perguntar através da Filosofia
com Crianças e Jovens

Tese de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários
à obtenção do título de Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Diferença

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nastassja Saramago de Araújo Pugliese

Rio de Janeiro

2025

Toda vez que surge uma pergunta, uma mente se abre para o aprendiz. Essa é exatamente a abertura que estamos procurando. (J.T. Dillon, 1981)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha terra fime, neste mar de incertezas, Celso Vieira.

O dedico também a todas as professoras e professores que ousam ser corajosos e criativos, que dão o seu melhor, aprendendo e ensinando e acreditam no poder da educação, da cultura, da arte e da filosofia de faz o mundo um pouco mais humano.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho deste tamanho, envolve sempre a ajuda e o suporte de muitas pessoas. Primeiramente, gostaria de agradecer quem me incentivou, acompanhou e me ouviu durante todo o processo Celso Vieira. E também a quem me deu segurança, apoio e compartilhou comigo seu espaço, aceitando e valorizando minhas ideias Nastassja Pugliese. Também agradeço de coração a todas as pessoas que me ajudaram neste longo processo, como Natalia Mendes, que me acolheu com todo o carinho, como Leíner Hoki e Virgínia Sátiro, por sempre abrirem suas portas para mim e me fazerem me sentir em casa. E Tatiana e Marcos, pelo contastante apoio e afeição.

Gostaria de expressar também minha eterna gratidão a todas as professoras e professores aqui entrevistados, que tão gentilmente aceitaram meu convite. Pela abertura e prontidão com que compartilharam comigo seus experiências e reflexões. E aos alunos do PIBID Filosofia UFRJ, pela prontidão que mostrara perante minhas propostas e pelo entusiasmo que pude ver em seus rostos.

RESUMO

Esta pesquisa investiga o papel das perguntas nas atividades de Filosofia com Crianças (FcC), buscando compreender como o ato de perguntar, especialmente quando exercido pelas próprias crianças, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A partir do reconhecimento de que o questionamento é uma prática central do exercício filosófico, a pesquisa propõe que aprender a formular boas perguntas não é apenas uma habilidade cognitiva, mas também uma disposição intelectual que precisa ser cultivada ao longo da Educação Básica.

A investigação parte do incômodo com a predominância, nas práticas escolares, das perguntas feitas pelos professores, que muitas vezes visam apenas verificar informações ou incentivam a memorização. Em contraposição, a pesquisa valoriza o *perguntar das crianças* como expressão legítima de sua curiosidade, espanto e busca de sentido, elementos que são fundamentais para uma educação verdadeiramente filosófica. Nesse sentido, parte-se da hipótese de que as perguntas autênticas das crianças são chaves potentes para a construção de uma postura questionadora, crítica e autônoma diante do mundo.

O trabalho se estrutura em três partes. A primeira consiste em uma investigação teórica que articula três perspectivas pedagógicas centrais para a pesquisa: o Pensamento Crítico, a Educação para as Virtudes Intelectuais e a Comunidade de Investigação, conforme proposta por Matthew Lipman. Além disso, apresenta-se uma revisão das pesquisas educacionais sobre o uso das perguntas em sala de aula, destacando como o estímulo às perguntas dos alunos pode representar uma alternativa ao modelo tradicional, centrado nas perguntas do professor.

A segunda parte é de natureza qualitativa e baseia-se na realização de entrevistas semiestruturadas com professores de Filosofia para/com Crianças do Brasil e de Portugal. As entrevistas são analisadas tematicamente a partir de dois eixos: no Capítulo 2, investigam-se as semelhanças e diferenças entre as práticas dos professores e a proposta de Matthew Lipman; no Capítulo 3, analisa-se especificamente o papel das perguntas nas atividades dos professores, buscando explicitar como eles as compreendem, se as valorizam e de que maneira promovem, ou não, o perguntar das crianças em seus contextos educativos.

A terceira e última parte da pesquisa apresenta dois produtos educacionais criados com base nos referenciais teóricos e nos ensinamentos teóricos e práticos dos professores. Os produtos têm como objetivo promover a habilidade e a disposição de perguntar por meio da articulação entre filosofia, arte e jogos. Um dos produtos é um jogo de cartas filosófico, denominado Desembaralho Filosófico, e o outro, uma sequência didática baseada em rotinas de pensamento e na análise coletiva de obras de arte. Ambos os materiais propõem estratégias concretas para incentivar o questionamento autêntico, reflexivo e investigativo por parte dos alunos.

Ao longo da pesquisa, argumenta-se que o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico passa necessariamente pela valorização do perguntar das crianças, especialmente em práticas pedagógicas que reconhecem o valor filosófico e formativo das perguntas que emergem do interesse genuíno de quem aprende.

Palavras-chave: Perguntas dos alunos; Filosofia com Crianças; Disposição Questionadora

ABSTRACT

This research investigates the role of questions in Philosophy with Children activities, aiming to understand how the act of questioning, especially by the children themselves, can contribute to the development of intellectual autonomy and critical thinking. Based on the recognition that questioning is a central practice in philosophical inquiry, the study argues that learning to formulate good questions is not only a cognitive skill but also an intellectual disposition that needs to be cultivated throughout basic education.

The investigation arises from a discomfort with the predominance, in school practices, of questions posed by teachers, which often aim merely to check for information or encourage memorization. In contrast, the research values children's questions as a legitimate expression of their curiosity, wonder, and search for meaning, elements that are fundamental to a truly philosophical education. In this sense, the study is based on the hypothesis that children's authentic questions are powerful keys to developing a questioning, critical, and autonomous stance toward the world.

The research is structured in three parts. The first consists of a theoretical investigation that brings together three central pedagogical perspectives: Critical Thinking, Education for Intellectual Virtues, and the Community of Inquiry, as proposed by Matthew Lipman. This section also presents a review of educational research on the use of questions in the classroom, highlighting how encouraging student questions can serve as an alternative to the traditional teacher-centered questioning model.

The second part is qualitative in nature and is based on semi-structured interviews with Philosophy for/with Children teachers from Brazil and Portugal. The interviews are thematically analyzed along two main axes: Chapter 2 explores the conceptual and methodological similarities and differences between the teachers' practices and Lipman's proposal; Chapter 3 focuses specifically on the role of questions in their activities, aiming to clarify how teachers understand them, whether they value them, and how they promote - or fail to promote - children's questioning within their educational contexts.

The third and final part of the research presents two educational products developed based on the theoretical framework and the theoretical and practical insights provided by the teachers. These products aim to foster the ability and disposition to ask questions through the integration of philosophy, art, and games. One of the products is a philosophical card game, titled *Disentangle: A Game of Philosophical Questions*, and the other is a didactic sequence based on thinking routines and collective analysis of works of art. Both materials offer concrete strategies to encourage authentic, reflective, and investigative questioning by students.

Throughout the study, it is argued that the development of intellectual autonomy and critical thinking necessarily involves valuing children's questions, especially within pedagogical practices that recognize the philosophical and formative significance of questions that arise from the learner's genuine interests.

Keywords: Students' questions; Philosophy with Children; Questioning Disposition

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Jogo: Tu podes mudar o mundo!.....	197
Figura 2 - Baralho de cartas do jogo Tu podes mudar o mundo!.....	198
Figura 3 - Estrutura das cartas: Pergunta central na frente junto com a ilustração e três perguntas auxiliares atrás.....	199
Figura 4 - Estrutura da carta “Quem és tu?” do “Jogo Tu podes mudar o mundo!”.....	200
Figura 5 - Perguntas Improváveis	204
Figura 6 - Desembaralho Filosófico.....	209
Figura 7 - Desembaralho Filosófico, carta frente e verso.....	211
Figura 8 - A Família de Saltimbancos, Pablo Picasso, 1905.....	216

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBFC	Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FcC	Filosofia com Crianças
FpC	Filosofia para Crianças
P4C	Philosophy for Children
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Unesp Universidade Estadual Paulista

UFRRJ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
I. Por que as perguntas me interessam?.....	9
II. Por que investigar as perguntas?	12
III. A partir de quais contexto teóricos desenvolverei este trabalho?.....	27
IV. A importância das perguntas nos contextos teóricos escolhidos.....	35
V. Por que trabalhar com crianças e jovens?.....	38
VI. Por que trabalhar as perguntas na aula de filosofia?.....	39
VII. Por onde vamos?.....	40
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	42
1.1 Quem pergunta na sala de aula.....	42
1.2 As três propostas pedagógicas que ajudam a entender o papel das perguntas dos alunos.....	48
1.3 Trabalhando as perguntas dos alunos nas três propostas pedagógicas..	52
1.4 Buscando boas perguntas.....	61
1.5 Conclusão.....	91
2. A FILOSOFIA COM CRIANÇAS NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DE LIPMAN.....	98

2.1 Descrição da Pesquisa Qualitativa.....	98
2.2 De onde vem a Filosofia com Crianças?.....	106
2.3 Filosofia para e com Crianças.....	116
2.4 Críticas à Lipman e os Caminhos de uma Filosofia com Crianças Centrada nas Perguntas.....	121
3 - O PAPEL DAS PERGUNTAS DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS.....	139
3.1 Por que filosofar com crianças?.....	139
3.2 Quais disposições compõem uma postura filosófica?.....	152
3.3 Postura Colaborativa.....	154
3.4 Postura Inventiva.....	165
3.5 Postura Questionadora.....	173
3.6 Entre Habilidade e Disposição.....	192
4 - E SE PERGUNTAR FOSSE UM JOGO?.....	195
4.1 Jogando e criando jogos filosóficos com os alunos do PIBID - UFRJ.....	196
4.2 Desembaralho Filosófico.....	210
4.3. E se perguntar fosse rotina? Rotinas de Pensamento.....	213
ANEXOS.....	219
Anexo 1 - Guia de Entrevistas.....	219
Anexo 2 - Perguntas dos alunos do PIBID - UFRJ.....	221
Anexo 3 - Jogo Desembaralho Filosófico.....	223

REFERÊNCIAS.....	249
-------------------------	------------

INTRODUÇÃO

I. Por que as perguntas me interessam?

Desde muito pequena me lembro de fazer várias perguntas e tentar respondê-las como podia. Como ser uma boa pessoa? Como saber se existe o céu e o inferno? Como saber se alguém está certo ou errado? Quem inventou o mundo? Alguém sabe de tudo? Quem decide quem é inteligente? Eu, como muitas crianças, queria respostas. Anos depois, no Ensino Médio, nas aulas de Filosofia, as perguntas dos filósofos me deixavam muitas vezes sem chão. Lembro de pensar: - que perguntas audaciosas e difíceis fazem estas pessoas! Estas perguntas me faziam questionar tudo e a sensação de incerteza que as acompanhava era ao mesmo tempo assustadora e desafiadora. Para quem buscava respostas a filosofia parecia ser um bom caminho.

Em minha graduação em Filosofia, achei que encontraria respostas definitivas para as dúvidas que carregava comigo, já que os filósofos eram corajosos o suficiente para se colocarem exatamente as perguntas mais cabeludas que nos atormentam. Mas no decorrer desses anos aprendi que não podemos viver sem a dúvida e que se achamos que sabemos de tudo é porque não estamos fazendo perguntas o suficiente.

Não é de se espantar, então, que a figura de Sócrates, que fazia tantos questionamentos e não parava de buscar respostas, mesmo quando seus interlocutores já estavam sem paciência, me encantava profundamente. Que movimento intelectual fascinante de ler e quanta habilidade argumentativa e interrogativa este filósofo demonstra. Para mim, Sócrates é um excelente exemplo de um pensador crítico e ser uma pensadora crítica ou pensar bem, sempre foi para mim um grande objetivo.

O caminho para me tornar uma pensadora crítica ainda me parecia envolto em mistério. Durante as leituras e aulas, anotava aqui e ali uma dica de um filósofo sobre como pensar bem, sobre critérios intelectuais ou hábitos mentais. No entanto, eu ainda não compreendia que tipo de formação seria necessária para quem deseja desenvolver a criticidade. É claro que os filósofos quase sempre defendem a formação filosófica como a educação ideal para isso. Mas, afinal, por que essa formação teria esse efeito? O que

significa, de fato, ser uma pessoa crítica? E como a formação filosófica contribui para alcançar esse ideal? Essas e outras questões continuavam sem resposta.

Além disso, desde os tempos de escola, eu já percebia uma forte demanda por ter uma opinião ou por criticar uma posição, como nas redações do Enem. No entanto, também notava a ausência de orientações claras sobre como formar uma boa opinião ou como elaborar críticas de qualidade. Ao escrever essas redações, parecia que "ter uma opinião" significava simplesmente adotar um ponto de vista e defendê-lo com uma linguagem apaixonada e enfática, mais do que investigar o tema, analisar diferentes perspectivas, apresentá-las com generosidade interpretativa e propor soluções. Era como se, ao longo da formação escolar, tivéssemos recebido apenas as instruções básicas para caminhar, como escrever sobre a posição de alguém ou resumir os pontos centrais de um texto e, de repente, alguém dissesse: "Agora, voa!" "Agora tenha a sua opinião!" Como se esse comando enfático, acompanhado da confiança de que aprenderíamos sozinhos os próximos passos, fosse suficiente para nos lançar aos céus, sem asas para alçar voo.

Anos mais tarde, ao concluir minha formação em Pedagogia, os temas da criticidade e da autonomia intelectual se tornaram ainda mais urgentes. Embora estivesse convencida de que se tratava de objetivos educacionais fundamentais, eu não sabia como promovê-los em sala de aula. Foi assim que o desejo de buscar respostas e refletir sobre caminhos possíveis para alcançar esses objetivos me conduziu à presente investigação.

Ao ler artigos e livros sobre autonomia intelectual e pensamento crítico, deparei-me com o trabalho da filósofa Lani Watson sobre as perguntas. Ao mergulhar em seus escritos, percebi o papel poderoso que as perguntas desempenham no desenvolvimento do pensamento crítico, das virtudes intelectuais, da criticidade e da autonomia intelectual. Diante desse potencial e do perigo da negligência das perguntas dos alunos no cotidiano escolar, decidi me lançar ao desafio de esclarecer o papel que elas podem desempenhar na educação de crianças e jovens, seu impacto na vida dos estudantes e o modo como a aula de filosofia pode se tornar um espaço privilegiado para seu acolhimento e estímulo.

A questão da autonomia e do pensamento crítico também esteve presente em meu trabalho no Projeto Educacional Ninho, em Lagoa Santa (MG). O Projeto Ninho, em 2021, ano de realização do nosso trabalho, oferecia bolsas de estudo em escolas particulares para

alunos de baixa renda e em situação de alta vulnerabilidade social. No contraturno escolar, eram oferecidas aulas de reforço e atividades extracurriculares. Dentro dessas atividades, eu e outros dois colegas, também professores de Filosofia¹, nos reunimos para oferecer às crianças do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental atividades de Pensamento Crítico pela Arte.

Para isso, realizamos uma breve formação oferecida pela National Gallery of Art, por meio da plataforma edX. Além disso, formamos um grupo de estudos sobre pensamento crítico, rotinas de pensamento² e virtudes intelectuais, reunindo-nos semanalmente para planejar as rotinas e selecionar as obras que seriam trabalhadas com as crianças.

Ao longo dessa experiência, percebemos algumas dificuldades recorrentes que as crianças enfrentavam ao interagir com as obras de arte. A primeira era apresentar razões para suas afirmações ou interpretações. No início, muitas se mostravam surpresas com a pergunta “O que te faz dizer isso?”, pergunta de ouro nas rotinas de pensamento, demonstrando que não estavam acostumadas a justificar o que diziam.

Outra dificuldade era observar os detalhes das pinturas e, a partir deles, buscar explicações mais precisas para o que estavam vendo. De modo geral, suas descrições eram genéricas, imprecisas e pouco detalhadas, o que frequentemente levava a interpretações superficiais das obras.

A terceira dificuldade que identificamos dizia respeito à formulação de perguntas. As crianças tendiam a fazer perguntas padronizadas, como “Qual o nome do artista?”, em vez de perguntas que favorecessem uma compreensão mais profunda da obra, como “Quem são essas pessoas?” “Onde elas estão?” ou “Que instrumentos elas estão usando?”.

É claro que aprender tais coisas leva tempo, instrução e habituação, mas por meio destas rotinas pudemos perceber que as crianças não tinham muitas oportunidades para pensar sobre o processo de pensar ele mesmo e sobre os critérios para se diferenciar um

¹ Celso Vieira (RUB): <http://lattes.cnpq.br/4717332662545546>; e Débora Mariz (UFMG): <http://lattes.cnpq.br/6249462845493802>

² *Rotinas de pensamento* são atividades estruturadas pelos integrantes do Project Zero da Faculdade de Educação de Harvard. Elas são ferramentas didáticas planejadas para auxiliar os professores a tornarem o pensamento dos alunos *visível* e dar suporte ao seu desenvolvimento e entendimento. As rotinas trazem à tona reflexões metacognitivas bastante ricas, o que facilita a reflexão sobre o pensamento ele mesmo. Ritchhart (2002, 2011, 2015) explica esta ferramenta em mais detalhes.

pensamento qualquer de uma boa razão que usamos como justificativa para se pensar algo. No dia a dia escolar, as crianças precisam absorver muitas coisas, memorizar muitas informações e procedimentos e conseguir se lembrar do máximo de informações que puderem, se inserindo aos poucos na cultura adulta ou no seu vocabulário. No entanto, as oportunidades de pensar sobre as razões pelas quais estas informações que eles recebem são boas razões para x ou y, ou porque estas informações são importantes para eles, é um raro momento de meta reflexão.

Quando começamos a pensar sobre o pensar, a reação das crianças é de estranheza. Elas demoram um tempo para entender esta nova dinâmica e movimento intelectual. Contudo, apesar da dificuldade inicial, percebemos que elas se tornam cada vez mais interessadas no processo, conforme melhoram o seu domínio. A relação com as obras de arte se torna muito mais ativa, elas procuram os detalhes e tentam descrever com maior precisão, além de que apreciam a sensação de autoria pela produção de razões e interpretações baseadas em evidências. Elas demonstram grande satisfação quando suas justificativas são boas o suficiente para convencer os outros colegas e são capazes de mudar a direção da interpretação.

Este trabalho coletivo que tive a oportunidade de promover também informou de forma significativa a presente pesquisa. Ele me ajudou a compreender o lugar especial da filosofia no dia a dia escolar, para pensar sobre o ato de pensar e promover o pensamento crítico, cuidadoso e criterioso. A oportunidade de desenvolvimento destas habilidades não é tão simples de trazer à tona em outras matérias, principalmente considerando os outros objetivos educacionais, os conteúdos e o tempo limitado da sala de aula, o que torna a Filosofia uma disciplina chave no cotidiano escolar.

II. Por que investigar as perguntas?

A Relevância

Nesta seção, irei detalhar as principais razões pelas quais defendo o trabalho com as perguntas dos alunos. São elas: a) educar para o bom perguntar favorece a formação cidadã; b) educar para o bom perguntar promove a formação crítica dos alunos; c) educar para o bom perguntar ajuda a promover o julgamento independente, que por sua vez, tem um papel central para a autonomia intelectual, tanto contra tendência de seguir o pensamento de grupo

quanto a favorecer o questionamento de si. E, por fim, d) educar para o bom perguntar é uma forma realmente moral de educar.

Educar para o bom perguntar favorece a formação cidadã

A primeira razão para se educar tendo em vista o bom perguntar é que esta formação, voltada para a habilidade e a disposição de se fazer boas perguntas, - ou seja, a capacidade e a vontade de assim agir - é essencial para que possamos promover a *formação cidadã*. Participar bem de uma democracia envolve conseguir fazer perguntas que nos levem, enquanto cidadãos e sociedade, a compreender os problemas que enfrentamos, ouvir diferentes pontos de vista e procurar soluções.

Segundo Watson (2019) o bom perguntar nos ajuda a nos informar sobre questões de importância social e política e a nos engajamos em debates construtivos, o que o faz uma habilidade essencial para a democracia. A autora argumenta que o bom perguntar ajuda na compreensão dos processos democráticos e das instituições, facilita a participação em processos democráticos e instituições e permite que se tome decisões informadas, em benefício da cidadania e da sociedade democrática (p.437).

Podemos constatar nos documentos educacionais oficiais no Brasil, que a formação cidadã é um objetivo educacional importante. Ela está presente na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 evidenciando, inclusive, que o domínio de conhecimentos filosóficos é necessário ao exercício da cidadania (art.36). Recentemente, a centralidade da formação cidadã está presente em grande parte das competências gerais da educação básica, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). No entanto, para ser colocada em prática, a formação cidadã precisa conseguir desenvolver habilidades e competências que contribuam para que o cidadão democrático em formação, seja capaz de se expressar, de advogar por si mesmo e sua comunidade, assim como investigar e procurar soluções para os problemas que enfrenta, de preferência da Educação Infantil até o Ensino Médio.

Para o Ensino Médio, a BNCC deixa claro que a formação para a cidadania e as experiências dos estudantes como jovens cidadãos representam um foco da aprendizagem (BNCC, 2018, p.427). Tal preocupação já estava presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) quando estas definem a formação integral como aquela em que se desenvolve intencionalmente os aspectos físicos, cognitivos e

socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a *autonomia*, o *comportamento cidadão* e o *protagonismo* na construção de seu projeto de vida. (DCNEM, 2018, art.6. destaque nosso) Uma das habilidades centrais na promoção da autonomia, no comportamento cidadão e no protagonismo dos alunos é a habilidade de fazer perguntas.

Considerando que a democracia é um sistema político que envolve decisões coletivas tomadas a partir de escolhas individuais, seu bom funcionamento depende de a) que seus cidadãos tomem decisões informadas, b) que as informações sejam buscadas de maneira autônoma, c) que as pessoas tenham o interesse genuíno de se engajarem em investigações sobre diversos assuntos de importância social e individual, e d) que as perguntas sejam feitas a luz de um compromisso de se alcançar a verdade. As boas perguntas são ferramentas necessárias para que todas estas condições sejam satisfeitas.

Em seu artigo *Educating for Good Questioning as a Democratic Skill* (2019a), Lani Watson afirma que ao educar para o bom perguntar avançamos frente aos objetivos democráticos e, assim, beneficiamos a sociedade democrática como um todo (Watson, 2019a, p.437). O bom perguntar nos capacita a perceber que nos faltam informações ou conhecimentos relevantes para compreender ou solucionar problemas e é ele mesmo uma ferramenta, para solicitar essas informações. Essa habilidade nos ajuda, portanto, a “[...] identificar e informar a nós mesmos e aos outros sobre questões de importância social e política, e nos engajar em deliberações construtivas e debates.” (Watson, 2019a, p.437)

Essas capacidades evidenciam a necessidade do bom perguntar para grande parte das atividades do cidadão em uma democracia. Até mesmo o voto, ação definidora no caso de uma democracia representativa, depende da capacidade de se fazer boas perguntas que direcionem a atenção para o que é importante saber e o que ainda não sabemos. É claro que é possível votar sem fazer nenhuma pergunta, no entanto, o resultado de tal atitude parece reduzir significativamente as chances de benefícios, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade.

Educar para o bom perguntar favorece a formação crítica dos alunos

A segunda razão para se defender o trabalho com as perguntas dos alunos é a de que esta é uma habilidade central para a sua formação crítica. Como afirma Siegel (1980):

Treinar estudantes para serem pensadores críticos é "encorajá-los a fazer perguntas, procurar evidências, buscar e escrutinar alternativas, serem críticos tanto de suas próprias ideias quanto das dos outros". Tal encorajamento provavelmente levará à auto-suficiência do estudante [...] (p.16)

Ou seja, estimular os alunos a fazerem perguntas, instruí-los a serem questionadores habilidosos e a valorizarem este comportamento, não só na sala de aula como fora dela, é um componente central para se educar para o pensamento crítico e em consequência para a autonomia e o protagonismo dos jovens.

Encontramos a premência de se educar para o pensamento crítico e a autonomia intelectual ao longo de todas as etapas da Educação Básica e em todas as áreas do conhecimento na BNCC. Vemos estes objetivos educacionais perpassando o Ensino Fundamental - Anos Iniciais - até atingirem seu ápice no Ensino Médio. Espera-se assim, criar uma progressão contínua que possibilite a consolidação dos conteúdos aprendidos e da autonomia intelectual. A BNCC deixa claro que do Ensino Fundamental em diante acontecem mudanças importantes nos alunos que favorecem o trabalho para a autonomia:

Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BNCC, 2018. p.59)

A maior especialização e complexificação do conhecimento nos Anos Finais do Ensino Fundamental e a apropriação das diferentes lógicas organizacionais das áreas de conhecimento se apresentam como um momento crucial para “fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.” (2018, p.60) Em outras palavras, nesta fase do ensino devemos promover a autonomia intelectual dos alunos juntamente com a sua proficiência nas diferentes áreas do conhecimento.

Passando do Ensino Fundamental para o Médio, a formação crítica recebe ainda mais enfoque e é considerada elemento essencial para a “atuação crítica e orientada por valores democráticos” (p.354). A defesa da formação para a autonomia intelectual e o pensamento crítico está na lista das finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade, estabelecidas já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art.35): “III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.”

No entanto, apesar dos documentos educacionais prescreverem a formação crítica, sabemos pela pesquisa empírica, em especial pelo pesquisador J.T. Dillon (1988), que os alunos fazem cada vez menos perguntas conforme avançam no sistema educacional. O pesquisador afirma:

Ninguém jamais entrou em uma amostra de salas de aula em nenhuma escola em nenhum nível e ouviu muitas perguntas dos alunos. Muito pelo contrário. Você pode ir e ver por você mesmo. As crianças podem muito bem fazer muitas perguntas, mas não na escola. E quanto mais velhas elas ficam, menos perguntas elas fazem. (p.10)

Percebemos aqui um problema, pois, como promover a autonomia intelectual e a formação crítica de forma exponencial, como defende a BNCC, se os alunos fazem cada vez menos perguntas conforme avançam em seu percurso escolar? Como podemos afirmar que estamos desenvolvendo a autonomia intelectual em uma sala de aula na qual o professor faz 80 perguntas por hora e os alunos em conjunto fazem apenas 2? (Dillon, 1988)

Podemos concluir, assim, que a formação crítica é um objetivo educacional importante defendido pelos documentos reguladores brasileiros desde a LDB e que portanto, cabe a nós professores, encontrar meios de avançarmos frente a este objetivo. Um destes meios, me parece ser o trabalho com as perguntas dos alunos, pois com elas evidenciamos a necessidade destes de serem bons questionadores, de não aceitarem informações de forma passiva, oferecendo uma oportunidade para despertar neles o desejo de fazerem julgamentos independentes e de qualidade, buscando informações e respostas que satisfaçam seus critérios.

Além disso, a escassez das perguntas dos alunos na sala de aula representa um empecilho concreto para a formação crítica e autônoma, pois um aluno que não faz perguntas não desenvolve esta habilidade e disposição essencial para se tornar um agente crítico. Em outras palavras, está no cerne do pensamento crítico a habilidade e a disposição de fazer boas perguntas e por isso, vejo aqui uma segunda razão para o trabalho com as mesmas. Ou seja, nos tornando bons perguntadores avançamos frente ao objetivo de nos tornarmos pensadores críticos. Por isso, defendo que as escolas precisam dar mais atenção e cuidado à habilidade de perguntar, considerando sua importância para a compreensão profunda e crítica dos conteúdos, assim como o desenvolvimento da autonomia intelectual e da formação crítica como um todo. De acordo com Pedrosa et al. (2003) as perguntas dos alunos podem levar a

uma melhor compreensão conceitual e retenção do aprendizado, além de fomentar as discussões e o debate. Tais consequências mostram como as perguntas também podem ajudar os alunos no aprendizado do conteúdo, outra parte importante da formação crítica, já que estes melhoram seu engajamento com as informações recebidas. Mas ao mesmo tempo, este trabalho promove o aprendizado autônomo baseado na investigação, pois os alunos são instigados a se tornarem questionadores (Woodward, 1992). Observamos assim, dois aspectos essenciais da formação crítica sendo favorecidos ao se promover o trabalho com as perguntas dos alunos.

Educar para o bom perguntar ajuda a promover o autonomia intelectual e a combater
tendências humanas prejudiciais

A terceira razão para se educar para o bom perguntar é que assim favorecemos o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos e combatemos tendências humanas prejudiciais. Pois, presumindo que buscamos cultivar nos alunos o pensamento crítico, então não podemos educá-los em ambientes acríticos e autoritários, já que tais ambientes estimulam a passividade e a obediência cega. Precisamos, ao contrário, criar ambientes e culturas abertas ao questionamento e que o tomem como o comportamento padrão e não como o desvio. Exemplos dessa abordagem são os conceitos de sociedade aberta (K. R. Popper, 2020) e ciência aberta (Sullivan et al., 2019; Vicente-Saez; Martinez-Fuentes, 2018). No âmbito da educação, a defesa de um ambiente aberto em sala de aula foi enfatizada por Dewey (1938, 1916) e gerou vários desenvolvimentos.³

Um ambiente aberto é caracterizado por um livre acesso à informação e a todas as etapas utilizadas para a formação e aquisição dessa informação. Esse acesso abre espaço para que se gerem questionamentos em todos esses níveis. Ademais, tais questionamentos podem ser feitos por todos os participantes do ambiente independente de seu papel, posição social ou hierarquia. Na sala de aula, isso demanda que os professores compartilhem informação sobre os métodos utilizados. Por outro lado, da parte dos alunos, é importante que a habilidade de fazer boas perguntas lhes dê as ferramentas para os questionamentos que

³ Freire, P. (1968); Rogers, C. (1969); Vygotsky, L. S. (1978); Bruner, J.S. (1960). Todos estes autores compartilham a crença de Dewey de que a aprendizagem é um processo ativo e construtivo que envolve participação, reflexão e interação social o que leva a necessidade de se criar um ambiente aberto que consiga proporcionar tais comportamentos.

possam surgir. Isso lhes proporcionará um aspecto importante na sua conduta autônoma enquanto aprendizes.

Tais ambientes, devem promover a autonomia dos alunos, pois eles se sentirão mais seguros e serão incentivados a perguntar, não só pelas falas instigantes dos professores mas também ao observarem seus colegas se engajando em tal comportamento. Em um ambiente deste tipo, com uma cultura de abertura e encorajamento do comportamento questionador, também podemos evitar dois grandes problemas das tendências humanas que trabalham contra a autonomia intelectual. São eles: a obediência cega à autoridade e a pressão dos pares.

O primeiro, a obediência cega à autoridade, é atenuado quando todos precisam apresentar razões, se justificando em forma de argumentos, e não por meio da força ou prestígio. Neste ambiente, as razões tornam-se as autoridades e não a força ou a posição de um de seus membros. O segundo problema que ele tende a reduzir é a pressão dos pares ou pensamento de grupo. Que é a necessidade de seguir seus iguais apenas pela pressão social, pois se os alunos são incentivados a questionar uns aos outros e a si mesmos, será mais difícil convencê-los apenas pela pressão, já que seu comportamento questionador os fará mais atentos às atitudes tomadas sem reflexão.

É claro que estas tendências não são eliminadas por completo, elas permanecem em todos nós, pois são tendências humanas, mas em uma cultura questionadora e aberta à crítica todos os envolvidos parecem estar em melhor condição para detectar más tendências do pensar e do agir e assim, buscar melhores parâmetros. Espera-se assim que estejam mais equipados para perceberem estas tendências prejudiciais em si mesmos e a agirem contra as mesmas. Para isto, tanto o comportamento questionador quanto o pensamento crítico podem fortalecer sua capacidade de fazer julgamentos independentes e assim sua autonomia intelectual, capacitando-os para terem cada vez mais controle de suas atitudes, crenças e ações.

Além disso, a participação ativa de crianças e jovens por meio das perguntas e questionamentos demonstra o que realmente importa na avaliação do que é verdadeiro ou falso. O fato de que todos estão sujeitos a serem chamados a apresentar suas razões sinaliza, para todos os envolvidos, que a exigência não é arbitrária. Neste ponto, voltamos ao tópico anterior de educar para a cidadania, pois se responsabilizar pelo próprio raciocínio e

conseguir interagir com outras pessoas com respeito, tendo a razão como guia, é uma capacidade essencial dos cidadãos democráticos. Como afirma Nussbaum:

Quando as pessoas percebem que são responsáveis por suas ideias, também é provável que percebam que são responsáveis por suas ações (...). A ideia de que alguém vai se responsabilizar pelo próprio raciocínio e trocar ideias com os outros num clima de respeito mútuo em nome da razão é fundamental para a solução pacífica das diferenças, tanto no interior da nação como num mundo cada vez mais polarizado por conflitos étnicos e religiosos. (NUSSBAUM, 2015, p. 54).

A criação de um ambiente que favoreça a disposição e a habilidade de se fazer perguntas está, portanto, de acordo com os objetivos globais de se educar para a formação cidadã, a autonomia intelectual, o pensamento crítico e ajuda a combater tendências humanas prejudiciais como a obediência cega a autoridades e a seguir a vontade do grupo.

Educar para o bom perguntar é uma das formas moral de ensinar

A quarta razão para se educar, tendo em vista o desenvolvimento da habilidade de perguntar, é que esta é a uma forma moral de se educar, pois apenas desta maneira respeitamos os estudantes enquanto pessoas e os ajudamos a entrar no mundo adulto como sujeitos autônomos, no qual precisarão tomar suas próprias decisões e avaliar por si mesmos o que é aceitável ou não.

Como explica Siegel (1980), ensinar é uma interação entre *pessoas* e por isso, precisamos tratar todos os envolvidos nesta interação com respeito, caso contrário estaríamos ensinando de maneira imoral (1980, p.13). Isto porque, para uma relação entre pessoas ser considerada moral, é preciso que todas elas sejam tratadas com respeito. Neste ponto, Siegel se baseia na moral kantiana e em particular no conceito kantiano de pessoa, levando as implicações morais desta ideia para a relação aluno e professor.

Segundo Kant, se há alguma interação entre pessoas, para que esta seja considerada moral é preciso que todas as pessoas envolvidas sejam tratadas com respeito. Por sua vez, o respeito às pessoas requer atribuir a cada uma delas o mesmo valor moral. Tal reconhecimento deve nos levar a tratá-las de modo que cada uma tenha seu valor moral respeitado. O que, por sua vez, envolve reconhecer suas necessidades, desejos e interesses como sendo tão valiosos quanto nossos próprios interesses, necessidades e desejos (1980, p.13-14).

Mas o que significa para um professor reconhecer em seus alunos o mesmo valor moral e tratá-los com respeito? Siegel responde:

Entre outras coisas, significa reconhecer o direito do aluno de questionar, desafiar e exigir razões e justificativas para o que está sendo ensinado. O professor que não reconhece esses direitos dos alunos falha em tratá-lo com respeito, pois tratá-lo com respeito envolve reconhecer o direito dele ou dela de exercer seu julgamento independente e seus poderes de avaliação. Negar este direito é negar-lhe o status de "pessoa de igual valor". (Siegel, 1980, p.14, destaque do autor)

Sendo assim, se concordamos que precisamos respeitar os alunos enquanto pessoas, precisamos acolher suas perguntas, interesses e pedidos de justificação, assim como suas posições e avaliações. É claro que podemos apresentar argumentos contrários às suas posições ou interesses, mas é preciso levá-los em consideração e ouvi-los para dialogar.

Uma escola que se propõe a trabalhar com as perguntas dos alunos, encorajando-as, acolhendo-as e melhorando-as, cria um ambiente e uma relação de respeito pelos alunos enquanto pessoas e contribui para que estes se tornem pensadores críticos e autônomos. Neste ambiente escolar, a razão e a honestidade são a terra firme da qual depende a cultura que irá florescer na sala de aula.

Para tratar os alunos com respeito, os professores precisam ser honestos com os alunos e consigo mesmos, se submetendo também aos critérios da razão. Pois não podemos tratar outras pessoas como meio, ou seja, não podemos, enganá-las, doutriná-las, ou iludi-las de alguma forma, para que acreditem em qualquer coisa, mesmo que esta coisa seja verdadeira, pois estaríamos falhando em tratá-las com respeito, critério essencial para avaliar a moralidade das interações entre pessoas (1980, p.14). Ou seja, o trabalho do professor não estará completo se ele apenas afirmar coisas verdadeiras e espera que os alunos as aceitem, ele precisa explicar as razões que fazem destas coisas verdades e acolher os questionamentos dos alunos enquanto argumenta.

Neste ambiente a decisão do que é adequado ou não cabe a cada um de seus membros, evitando, assim, uma postura autoritária do professor, como aquele que detém o poder de decisão mesmo sem apresentar razões. Ao valorizar a busca de justificativas, todos os membros do grupo precisam defender suas posições fornecendo argumentos e contra argumentos para o que afirmam e prescrevem. Isto faz com que cada um seja responsável pelo que diz e defende, exatamente o que Nussbaum, como apontado acima, entende como

fundamental para a democracia e o comportamento cidadão: se responsabilizar pelo próprio pensamento.

Por sua vez, Siegel defende que um pensador crítico é aquele que está inclinado a buscar razões e provas; a exigir justificação; a questionar e investigar alegações não fundamentadas (1980, p.9). Portanto, para desenvolvermos esta inclinação de buscar razões, precisamos não só permitir que os alunos façam perguntas, mas ajudá-los a serem hábeis perguntadores e permitir que experimentem por si o valor intelectual e moral de serem bons perguntadores.

Estas são algumas das razões para defendermos uma educação que trabalhe conscientemente com as perguntas dos alunos e os ajude a cultivar a habilidade e a disposição de fazer boas perguntas. Existem outras, como elencam Hu, Hsin & Chiou, Guey-Fa em seu artigo de 2012 como: focar a atenção dos alunos, melhorar sua compreensão cognitiva, aperfeiçoar seu conhecimento e estimular a produtividade, criatividade e o pensamento de ordem superior (p.325). Além disso, este trabalho capacita os alunos a se tornarem mais ativos e habilidosos no direcionamento do seu aprendizado, outro fator importante para a autonomia intelectual. Sobre este ponto escrevem Chin & Osborne:

O perguntar do estudante tem as vantagens de orientar o auto-aprendizado, monitorar a autocompreensão, impulsionar a construção do conhecimento, desencadear o pensamento profundo, melhorar a compreensão do aprendizado, ajudar na auto-avaliação, melhorar a discussão e aumentar a qualidade do diálogo (Chin & Osborne, p. 326. 2008).

Podemos concluir, assim, que existem razões para se trabalhar com as perguntas dos alunos que são mais voltadas a atingir objetivos educacionais globais como a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a formação cidadã, mas também existem razões mais imediatas como promover a compreensão profunda dos conteúdos, o engajamento e a agência dos alunos no processo educativo.

Todas as razões apresentadas acima, se baseiam nos benefícios que o trabalho com as perguntas dos alunos pode acarretar e por isso, as classifiquei como razões que consideram a *importância* deste trabalho. Estas são as razões positivas que podem nos motivar a buscar o desenvolvimento do bom perguntar dos alunos. No entanto, podemos observar uma segunda categoria de razões, que se encaixam na categoria que denominei: *a negligência* do trabalho com as perguntas. Este grupo de razões são as consequências negativas de não darmos a

devida atenção para a habilidade de perguntar na sala de aula. A seguir, apresentarei as razões deste segundo tipo.

Apesar das razões, como as apresentadas acima, que ilustram a importância de se trabalhar com as perguntas dos alunos na escola como: o desenvolvimento do pensamento crítico, da formação cidadã, a criação de um ambiente escolar mais propício para o desenvolvimento de ambos, entre outras vantagens. Este trabalho não só muitas vezes não existe, como nossas ações corriqueiras no dia a dia escolar, mesmo sem terem este propósito, podem acarretar consequências negativas para a formação desta habilidade e disposição dos alunos. Sendo assim, gostaria de esclarecer nesta introdução as condições e os desafios para que os alunos consigam fazer perguntas em sala de aula. Para tanto, elucidarei a seguir, três aspectos relevantes, apontados pelas pesquisas educacionais, sobre as perguntas dos alunos. São eles: 1. a baixa frequência das perguntas feitas pelos alunos; 2. a baixa variedade das mesmas e 3. a baixa qualidade das que ainda são feitas. A seguir, abordarei brevemente, cada um deles.

A Baixa Frequência - Medo e Dinâmica

Já em 1981 o pesquisador J. T. Dillon alertava para um fenômeno, detectado por ele nas escolas, que denominou norma prática contra as perguntas dos alunos. Em seu artigo *A norm against student questions*, o pesquisador afirma: um dos fatos mais bem documentados sobre a interação em sala de aula é que o professor faz muitas perguntas e os alunos não fazem quase nenhuma (p.136). Em seguida, ele cita um estudo de Susskind (1979) em 32 salas de aula no Ensino Fundamental, no qual se observou uma média de cerca de duas perguntas do professor por minuto e duas perguntas de aluno por meia hora - o que resulta em uma média projetada de uma pergunta por aluno por mês. Outros estudos também apontam para esta baixa frequência. (Dillon, 1988; Graesser & Person, 1994; Van der Meij, 1988).

O motivo para isto, constata o autor em seu artigo por meio de um questionário com 166 participantes, todos alunos de educação estudando para se tornarem professores. No questionário, 72% dos participantes relatam não fazerem perguntas porque têm medo. Perguntar envolve se expor, muitas vezes expor que não se entendeu algo, ou seja, mostrar alguma ignorância pessoal e isso em voz alta para toda a sala. Esta experiência pode ser positiva ou negativa e tanto a reação dos colegas quanto a do professor contam para definir em qual destes dois pólos será categorizada. Se a experiência de fazer uma pergunta é

acolhedora ou não e se este aluno, ou mesmo um colega que tenha presenciado outro fazendo uma pergunta, se arriscará novamente e fará outras perguntas, depende dos sinais dados pelo professor e pela turma como um todo. As reações positivas ou negativas do professor sinalizam aos alunos a segurança ou insegurança de se fazer perguntas em sua sala de aula, mas não apenas a reação de um professor em uma matéria, mas de vários, em todas as matérias.

A maioria dos futuros professores no estudo de Dillon, relataram que depois de uma experiência negativa fazendo perguntas, decidiram reduzi-las o máximo possível, chegando até mesmo a resolução de não fazê-las por completo. Muitos alunos relataram experiências passadas desagradáveis que aconteceram após terem perguntado algo em sala de aula, e em seguida sua decisão de não se arriscarem mais, parando ou diminuindo este comportamento.

No relatório de Dillon os alunos expressam sentir-se humilhados, envergonhados, constrangidos e estúpidos, desrespeitados e mal-entendidos depois de episódios em que suas perguntas foram rejeitadas pelo professor (1988, p.137).

Outro fator interessante é que esta experiência negativa não precisa acontecer com cada um deles pessoalmente, apenas observar outro colega passar por desfortúnios ao perguntar, pode acarretar estas resoluções sobre diminuir ou eliminar o perguntar daquele que observa. Os alunos relatam: "Me senti mal, bem no fundo de mim, como se estivesse acontecendo comigo." "Se aquele cara nunca mais fizer uma pergunta, não posso culpá-lo" (1988, p.137). Depois destas experiências, a lição aprendida na sala de aula é: "Não faça perguntas".

Além disso, estas experiências negativas podem ter um impacto duradouro que determinará o comportamento dos alunos a longo prazo. Muitas das experiências negativas narradas no estudo pelos alunos universitários, remetiam ao tempo do Ensino Fundamental. Ou seja, as experiências negativas, vividas ou observadas, desde muito cedo na escola, podem influenciar os alunos a terem um comportamento mais passivo e menos questionador ao longo de toda a sua formação, até para além da escola. Isto significa que mesmo se um professor acolhe e incentiva as perguntas dos alunos em sua sala de aula, mesmo assim, estes podem não se sentirem seguros para se engajarem nesta atividade, pois eles trazem consigo um entendimento do risco emocional que este comportamento pode ter. Por um bom tempo é

possível que mantenham seu comportamento mais silencioso, até que mudem aos poucos suas tendências ao se sentirem seguros e motivados o suficiente para se arriscarem e fazerem perguntas novamente.

Com este cenário em mente percebemos quão desafiador deve ser para os alunos fazerem suas próprias perguntas e quão importante é criar um ambiente seguro e acolhedor para as perguntas que podem surgir, mesmo em um ambiente inóspito. A falta de reconhecimento do potencial das perguntas dos alunos e o que este ato requer, traz consequências negativas ao aprendizado, diminuindo a frequência dos atos interrogativos. No entanto, a baixa frequência das perguntas dos alunos também contribui para a baixa qualidade e variedade daquelas, que apesar das condições adversas, ainda são feitas em sala de aula, prejudicando outros aspectos importantes para se tornarem bons perguntadores e perguntadoras.

A Baixa Variedade

Após esta breve reflexão sobre a frequência das perguntas dos alunos, explicarei nos parágrafos seguintes dois outros aspectos importantes que também são prejudicados com a falta de instrução e exercício. São eles: a variedade e a qualidade. Começando pelo primeiro, pesquisadores apontam para a baixa variedade das perguntas dos alunos na sala de aula, sendo em sua maioria factuais, processuais e fechadas. (Chin & Osborn, 2008). Estudos observacionais como os de Dillon (1988) e Graesser & Person (1994) mostram que os alunos fazem poucas perguntas e fazem ainda menos aquelas que buscam conhecimento. Além disso, poucos estudantes fazem perguntas espontâneas de alto nível de pensamento ou cognitivas. (Carr, 1998; White & Gunstone, 1992, p.170 apud Chin & Osborn, 2008) No geral, os alunos, tendem a fazer poucas perguntas e quando fazem estas tendem a ser de baixo nível cognitivo, ou seja, mais factuais. (Chin & Osborne, 2008; Dillon, 1988; Graesser & Person, 1994; Van der Meij, 1988).

Um fator que parece influenciar na variedade das perguntas dos alunos é discutido em um artigo de Miyake & Norman (1979), no qual os autores têm como hipótese que é preciso saber o suficiente para que seja possível saber o que não se sabe nos estudos (p.357). Esta hipótese se baseia na pressuposição de que os alunos precisam saber um pouco sobre o assunto para fazerem melhores perguntas e que é mais difícil fazê-las sem ter o conhecimento mínimo necessário. Este fator, também explicaria porque é mais difícil para os alunos fazer

perguntas educacionalmente produtivas ou investigativas, principalmente no começo de algum curso em um novo tema.

Para testar esta afirmação Scardamalia & Bereiter (1992) compararam as perguntas feitas pelos estudantes em dois tópicos distintos. O primeiro tema “combustíveis fósseis” (era o que os estudantes tinham pouco conhecimento sobre) e o tema “espécies em perigo de extinção” (o tema que os alunos tinham mais familiaridade). Entretanto, os pesquisadores não constataram nenhuma diferença na quantidade das perguntas feitas sobre os dois tópicos, o pouco conhecido e o mais conhecido, obtendo basicamente a mesma quantidade. Por outro lado, constataram uma diferença na qualidade das perguntas produzidas. Para o tópico menos conhecido, os alunos fizeram mais perguntas que buscavam “informações básicas”. Já para o tópico mais familiar, os alunos fizeram mais perguntas especulativas (wonderment). Isto parece sugerir, como afirma Chin & Osborn (2008) que a falta de conhecimento prévio sobre o assunto pode influenciar na qualidade das perguntas produzidas, mas não necessariamente na quantidade, dando suporte à hipótese de Miyake & Norman.

Porém, permanecem ainda em aberto duas questões, são elas: qual o melhor momento, no decorrer do trabalho didático, para se trabalhar com as perguntas dos alunos e quais os benefícios e malefícios específicos dos diferentes momentos? Quer dizer, quais os resultados educacionais de se propor estas atividades no começo de um tópico, no decorrer de um tópico ou depois dele?

Outras explicações para a baixa frequência e variedade das perguntas dos alunos são apresentadas por Hu & Chiou (2012) como a ainda insuficiente habilidade dos alunos, o tempo limitado de instrução na sala de aula para a produção de perguntas e o ambiente hostil a elas. (Chu, Li, & Hsia, 2007; Pedrosa de Jesus, Teixeira-Dias, & Watts, 2003 apud Hu, Hsin. Chiou, Guey-Fa. 2012. p.325)

Sobre a instrução em sala de aula, os pesquisadores Olsher e Dreyfus (1999) perceberam neste estudo que as perguntas espontâneas dos alunos, feitas em uma sala de aula de biologia sobre conceitos abstratos, eram limitadas e que estes faziam mais perguntas relativas ao uso de determinados termos ou sobre aspectos humanos e sociais dos usos das biotecnologias. No entanto, após passarem por um processo intenso de suporte dos professores (*scaffolding*), os alunos foram capazes de fazer, nas etapas seguintes das aulas,

perguntas relevantes sobre o tema em questão. Neste estudo, os autores concluíram que os alunos precisavam primeiro compreender quais os melhores tipos de perguntas para se fazer sobre os processos sendo estudados. Chin & Osborne (2008, p.6) observam sobre o referido estudo, que parece que assim como a argumentação, a habilidade de perguntar requer dos alunos alguma consciência meta-linguística, que deve ser explicitamente abordada no ensino. Seguindo esta afirmação, percebemos que a instrução sobre o processo de produção de perguntas é vantajosa para os alunos em muitos aspectos, impulsionando a produção, a qualidade e a variedade das perguntas dos alunos na sala de aula.

A Baixa Qualidade

O terceiro problema abordado pelos pesquisadores é a baixa qualidade das perguntas dos alunos. Como apresentei acima, os estudantes tendem a fazer mais perguntas fechadas, processuais ou factuais, principalmente se não possuem muito conhecimento prévio sobre o tópico em questão. (Chin & Osborne, 2008; Dillon, 1988; Graesser & Person, 1994; Van der Meij, 1988).

As pesquisas apontam múltiplas causas para este problema, como por exemplo, a dificuldade dos alunos de detectarem informações contraditórias (Grasser & Person, 1994), de identificarem seus déficits de conhecimento (Glenberg, Wilkinson, & Epstein, 1982; Markman, 1979; Pressley, Ghatala, Woloshyn, & Pirie, 1990a) e a pouca habilidade na produção de perguntas.

No entanto, se reconhecermos as dificuldades apontadas pelos estudos, podemos propor intervenções pedagógicas que tenham como intenção melhorar a capacidade dos alunos de a) detectar informações contraditórias (Grasser & Person, 1994), b) identificar déficits no seu conhecimento (Glenberg, Wilkinson, & Epstein, 1982; Markman, 1979; Pressley, Ghatala, Woloshyn, & Pirie, 1990a) e fazer com que eles d) adquiram habilidade na produção de perguntas. Além disso, este trabalho intencional com as perguntas pode mostrar aos estudantes e aos professores que estes têm muitas perguntas, mas o medo da reação negativa dos companheiros pode impedi-los de fazê-las, criando, como afirma Dillon (1988), uma norma contra o perguntar dos alunos na escola. Uma norma que não traz benefícios, nem para os alunos, nem para os professores.

III. A partir de quais contexto teóricos desenvolverei este trabalho?

Já a algum tempo encaro o tema da criticidade com muita curiosidade e inquietação, pois percebo nele uma dicotomia. No dia a dia escolar observo que há uma promoção da criticidade como um valor amplamente compartilhado pelo corpo discente e que seu cultivo nos alunos e nos professores é bastante almejado. Ao mesmo tempo, me parece que não sabemos ao certo como cultivá-la. Durante minha formação filosófica e pedagógica, os argumentos a favor de uma educação crítica e sujeitos críticos sempre estiveram presentes. No entanto, vejo entre a teoria e prática uma grande lacuna. Desde então me pergunto como cultivar a tão desejada criticidade em nós mesmos e em nossos alunos?

Esta pesquisa nasce do desejo de procurar respostas a esta pergunta, de encarar o desafio e tentar diminuir, mesmo que modestamente, a lacuna entre o ideal e o real, transformando o desejo em objetivo.

Classifico a formação de alunos críticos como um objetivo global, pois estes são, de acordo com a Taxonomia revisada de Bloom, “o resultado de aprendizados complexos e multifacetados que requerem tempo e substancial instrução para serem alcançados” (Anderson; Krathwohl, 2001, p. 15). Ele se encaixa na descrição de Kappel como “um objetivo ou propósito declarado de forma que estimula a imaginação e dá às pessoas algo pelo qual elas queiram trabalhar” (Kappel, 1960: 38 apud. Anderson; Krathwohl, 2001, p. 15). Ou seja, este tipo de objetivo nos dá uma visão maior do processo educacional, por meio dele extrapolamos o dia a dia da sala de aula e pensamos na educação enquanto força transformadora da sociedade e dos seres humanos. Tais objetivos nos dão uma visão global, ou uma visão de longo alcance, do que gostaríamos de atingir com a educação das pessoas em geral. Me parece razoável pensar que estes objetivos também podem ser chamados de ideais educacionais.

Um destes ideais ou objetivo global, argumentarei a seguir, é o ideal do pensamento crítico. Harvey Siegel (1980) apresenta razões para considerarmos o pensamento crítico como um ideal educativo, ou seja, algo como uma ideia que regula a realidade, que nos oferece um parâmetro para avaliá-la. Siegel afirma: “O pensamento crítico, devemos sustentar, é uma ideia reguladora. Ela define padrões reguladores de excelência que podem ser usados para julgar entre políticas e práticas educacionais rivais.” (1980, p.12) Sendo assim, o pensamento crítico serve como uma medida para compararmos nossos objetivos e práticas educativas,

para decidirmos como agir, que escolhas tomar, quais objetivos priorizar, isto tudo tendo em vista a educação como um projeto de sociedade e o pensamento crítico como meta.

Mas o que exatamente é o pensamento crítico? De acordo com Siegel, a concepção mais ampla que esta ideia deve conter é a de racionalidade. O pensamento crítico é a encarnação do ideal de racionalidade. Já a racionalidade deve ser equivalente à relevância das razões. Um pensador ou pensadora crítica é aquele que aceita e reconhece a força coercitiva das razões. Ou seja, “ao avaliar afirmações, avaliar procedimentos ou fazer julgamentos, o pensador ou a pensadora crítica procura razões sobre as quais basear sua análise, avaliação ou julgamento.” (1980, p. 8)

Pensar de forma crítica é portanto, reconhecer e comprometer-se com princípios que regem a atividade racional. O pensamento crítico ele mesmo é o pensamento baseado em princípios. Tais princípios são a não arbitrariedade, considerando que argumentos arbitrários não são regidos por princípios; a imparcialidade, considerando que argumentos parciais também não são regidos por princípios; o que também se aplica à objetividade. Sendo assim, o pensador crítico reconhece e faz uso destes padrões.

Mas porque deveríamos considerar o pensamento crítico como um ideal educacional? Para responder exatamente a esta pergunta Siegel apresenta três razões: a) seria imoral ensinar de outra forma, senão de uma forma crítica; b) ensinar de forma crítica ajuda os alunos a serem auto-suficientes e a tomarem o controle de suas vidas; c) ensinar de forma crítica contribui para a iniciação dos alunos nas tradições racionais (1980, p.13). Tentarei sintetizar cada uma delas a seguir.

a) seria imoral ensinar de outra forma, senão de uma forma crítica;

A primeira razão é a de que ensinar de outra forma seria imoral, já nos deparamos com esta ideia na seção anterior, mas vou recuperá-la brevemente aqui. Como vimos, o ato de ensinar é uma atividade de interação entre *pessoas*, o que implica que se quisermos educar de maneira ética precisamos respeitar todos os envolvidos nesta atividade. Por sua vez, o respeito às pessoas envolve o reconhecimento de seus interesses, desejos e necessidades como sendo tão legítimos quanto os meus, ou dos outros, o que garante a todos o mesmo valor moral. Neste ponto, Siegel segue a posição Kantiana de que devemos tratar as pessoas como fins e não como meios se buscamos tratá-las com respeito. Tal entendimento implica,

no âmbito educacional, que temos a obrigação de tratar os alunos com respeito, considerando seus interesses, desejos e necessidades.

Esta obrigação, defendida por Kant, pode ser trazida para a escola, como faz Siegel, mas não se limita a ela. Todas as interações entre pessoas, para que sejam consideradas morais, devem se basear no respeito e na distribuição igualitária do peso moral ou da consideração de seus interesses. Além disso, ressalta Siegel, esta obrigação, de tratar os alunos com respeito, é independente de todos os outros objetivos educacionais.

O que tudo isto significa para a sala de aula? Reconhecer o mesmo valor moral dos alunos, tratando-os com respeito acarreta, entre outras coisas, o reconhecimento do direito dos mesmos de fazerem perguntas, de desafiar, e exigirem razões e justificativas sobre o que estão aprendendo. Se falharmos em reconhecer esse direito não os estamos tratando com respeito, pois isso envolve reconhecer o direito de cada um em exercer seu julgamento independente e seu poder de avaliação. Ao negar o direito de questionar dos alunos, negamos a eles também o tratamento como pessoas com o mesmo peso moral. Siegel afirma que “tratar os estudantes com respeito é, além disso, ser honesto com eles. Enganar, doutrinar, ou de outra forma ludibriar os estudantes a acreditarem em qualquer coisa, mesmo que seja verdade, é não tratá-los com respeito” (1980, p.14). Desta forma, precisamos reconhecer e possibilitar que os alunos exerçam seu direito de questionar e de exigir justificativas, para que possamos assim, realmente tratá-los de modo moral.

A necessidade de tratarmos os alunos com respeito proporciona razões para considerarmos o pensamento crítico como um legítimo objetivo educacional, já que educar de maneira crítica está em total acordo com o respeito à autonomia dos alunos. Em ambos os casos, deve-se respeitar o direito dos mesmos de questionar, desafiar, buscar razões e justificativas. Além disso, nas duas visões o professor precisa submeter suas razões, para aceitar algo como verdadeiro, à avaliação e ao julgamento independente dos alunos (1980, p.14) Ensinar de forma crítica está na maioria dos aspectos totalmente de acordo com ensinar de forma a tratar os alunos com respeito. Sendo assim, esta equivalência entre a maneira crítica e a maneira respeitosa ou moral, constitui uma razão para adotarmos deliberadamente a forma crítica de ensino.

b) ensinar de forma crítica ajuda os alunos a serem auto-suficientes e a tomarem o controle de suas vidas

A segunda razão, apresentada por Siegel, para concedermos o status de objetivo educacional para o pensamento crítico é que, ensinando desta forma, ajudamos os alunos a serem auto-suficientes e a tomarem o controle de suas vidas. Considerando que uma das tarefas da educação é preparar os estudantes para serem competentes com relação às habilidades necessárias para administrar de forma bem sucedida sua vida adulta, educar de maneira crítica está de acordo com esta tarefa. Nós educamos, pelo menos em parte para preparar os alunos para a vida adulta, ou seja, para que estes sejam capazes de tomar o controle de sua educação e vida. (1980, p.15) Em outras palavras, nós buscamos desenvolver nos alunos habilidades que promovam a sua auto-suficiência e empoderamento para que possam controlar seu próprio destino.

Para alcançarmos esta tarefa precisamos organizar as atividades formativas de acordo com as diretrizes do pensamento crítico, pois se assim o fizermos, estaremos encorajando nossos alunos a fazerem perguntas, procurarem evidências, buscarem e escrutinar alternativas e a serem críticos frente à ideias, sendo elas suas próprias ou a de outros. Tal encorajamento, de acordo com Siegel e Scheffler, provavelmente levarão os alunos à auto-suficiência. Siegel concorda com Scheffler quando este afirma que:

Este curso educacional impede que se tome a escolaridade como um instrumento para moldar a mente [dos alunos] a uma ideia preconcebida. Pois se eles procuram razões, é sua avaliação de tais razões que irá determinar quais idéias estes eventualmente aceitarão. (Scheffler, Reason and Teaching, p. 143 apud. Siegel p.16)

Em resumo, ao ensinar de forma crítica, o objetivo é encorajar os alunos a escrutinar as evidências e fazerem julgamentos de modo independente. Quer dizer, o objetivo não é que os alunos tenham uma mente modelada de acordo com o que nós queremos, mas que eles se transformem em juízes competentes e independentes, que possam avaliar ideias, cursos de ações e atitudes variadas e por fim decidam por si se devem aceitá-las ou rejeitá-las. Ser capaz de julgar de modo independente é, para Siegel, uma condição *sine qua non* para a auto-suficiência (1980, p.16)

c) ensinar de forma crítica contribui para a iniciação dos alunos nas tradições racionais.

Por fim, a terceira razão para considerarmos o pensamento crítico como um ideal educacional é que c) ensinar desta maneira contribui para a iniciação dos alunos nas tradições racionais. Pois se consideramos que o pensamento crítico faz parte de uma ideia mais geral, a

racionalidade, e que esta ideia se caracteriza pela preocupação com as razões e que para uma pessoa ser racional, ela precisa compreender a relevância de várias razões para conseguir fazer um julgamento e também ser capaz de avaliar adequadamente o peso das razões em questão. Então, precisamos que as pessoas saibam avaliar as razões adequadamente. No entanto, para que isso aconteça elas precisam aprender a fazer boas avaliações. Aprende-se, por sua vez, a fazer boas avaliações das razões quando se é iniciado nas tradições cujas razões desempenham um papel central.

O entendimento da educação como uma iniciação nas tradições racionais vêm de R.S. Peter em seu texto *Education as Initiation* de 1972 e é adotado também por Siegel (2012). Ambos os autores concordam que as tradições racionais como a ciência, a história, a literatura, as artes, a matemática, entre outras, fornecem princípios sobre o papel e a natureza das razões em seus domínios. Para se inserir nestes domínios como um agente competente precisamos aprender “o que conta como boa razão a favor ou contra alguma hipótese, teoria ou procedimento; quanto peso tem a razão; e como ela se compara *vis-a-vis* com outras razões relevantes.” (Siegel, 1980, p. 16-17)

Educar nesta perspectiva é, portanto, iniciar os alunos nas tradições racionais de cada domínio de investigação, o que envolve compreender os padrões que governam a avaliação das razões em cada campo. Estes padrões não são estáticos, mas fazem parte da formação dos novos membros destas comunidades a compreensão destes novos padrões, cristalizados pelo seu momento histórico e as regras de avaliação. Podemos dizer que ensina-se a racionalidade quando os princípios e padrões são interiorizados pelos alunos e estes se tornam juízes competentes em suas tradições racionais. Resumindo sua posição, Siegel cita seu professor Scheffler:

O ponto fundamental é que a racionalidade não pode ser tomada simplesmente como um ideal abstrato e geral. Ela se encarna em *múltiplas tradições em desenvolvimento*, nas quais as condições básicas sustentam que as questões são resolvidas por referência a *razões*, elas próprias definidas por *princípios* que se propõem a ser imparciais e universais. (Scheffler, Reason and Teaching, p.79 apud Siegel p.17, destaque do original)

A terceira razão para aceitarmos o pensamento crítico como um ideal educacional envolve, portanto, a ideia de que a educação é, em grande parte, a iniciação dos alunos nas tradições racionais. O que por sua vez, consiste, pelo menos em parte, em fazer com que os alunos compreendam e valorizem os padrões de racionalidade que foram, até o momento,

considerados os melhores para reger as avaliações das razões. Sabendo os padrões de cada tradição, o aluno se torna um juiz adequadamente preparado para avaliar as razões apresentadas em cada campo do saber.

Se pudermos concluir que a educação é em grande parte uma questão de iniciar os estudantes nas tradições racionais, e se concordamos que tal iniciação consiste em fazer com que o estudante aprecie os padrões de racionalidade que regem a avaliação das razões (e, portanto, o julgamento adequado) em cada tradição, então temos uma terceira razão para considerar o pensamento crítico como um ideal educacional. Pois o pensamento crítico, nada mais quer do que fomentar nos estudantes os traços, as disposições e as atitudes propícias para que esta iniciação, nas tradições racionais, seja bem sucedida. Portanto, se concordamos que a educação deve iniciar os alunos nas tradições racionais, o pensamento crítico é como consequência um objetivo educacional que devemos almejar.

Mas como transformar este objetivo global de longo prazo em objetivos educacionais (médio prazo) e instrucionais (curto prazo)? Como promover a criticidade na sala de aula? Como criar um ambiente no qual os alunos percebam o valor de se tornarem pessoas críticas? Como dar aos alunos ferramentas para que estes se tornem pessoas críticas não só na escola mas além dela?

Uma forma de alcançar este objetivo é que é a forma que proponho na presente pesquisa é o trabalho com a produção, reflexão e edição das perguntas dos alunos nas aulas de filosofia. Esta proposta será melhor esclarecida nos capítulos 1 e 2 desta pesquisa. Por hora, gostaria de apresentar outra vertente de pensamento essencial para compreender as bases teóricas desta pesquisa e das propostas de trabalho.

Pensamento Crítico, Virtudes Intelectuais e Comunidade de Investigação

A presente pesquisa se baseia em três asserções fundamentais. A primeira, tem origem na pressuposição do pensamento crítico (PC) de que para desenvolver o bom raciocínio nas crianças e jovens devemos priorizar a instrução estruturada de técnicas para o bom pensamento. Estas técnicas consistem nos princípios da lógica formal e informal.

A segunda asserção, tem origem na tradição filosófica sobre as virtudes intelectuais (VI). Esta vertente defende que para desenvolver o bom raciocínio de crianças e jovens é

preciso priorizar o cultivo das disposições intelectuais adequadas. Dentre estas disposições estariam, por exemplo, a vontade de buscar boas razões, fazer bons julgamentos, ser sensível a diferentes pontos de vista, analisar diferentes perspectivas com cuidado e caridade, uma inclinação para ser razoável, entre outras.

A terceira asserção fundamental tem origem no pensamento de Matthew Lipman quando este propõe a criação de uma Comunidade de Investigação (CI). De acordo com Lipman, se queremos desenvolver o bom raciocínio nas crianças precisamos priorizar a construção de uma estrutura comunitária na qual os participantes se sintam seguros, apoiados e motivados a se engajarem em discussões dialógicas com seus pares, para que ao participarem de tal comunidade, desenvolvam habilidades investigativas e respeito mútuo.

Estas três asserções embasam a presente pesquisa, mas não deixam de apresentar tensões entre si. Acredito que uma posição pluralista em relação a elas pode ser benéfica quando refletimos sobre o objetivo de desenvolver a criticidade e a autonomia intelectual dos alunos. Atentos a elas, precisamos propor atividades que avancem frente a cada um destes objetivos educacionais e trabalhem os diferentes aspectos da complexa e multifacetada formação crítica.

Explicarei em mais detalhes como estas asserções se opõem e se complementam no capítulo 1. Por hora, gostaria de me deter a uma aspecto fundamental para compreender a relação entre o pensamento crítico e as virtudes intelectuais, que a meu ver são dois lados da mesma moeda.

Em seu livro *Educating Reason* (1988), Siegel argumenta a favor de uma concepção do pensamento crítico que engloba dois componentes. Sendo eles: avaliação de razões e espírito crítico. Em sua concepção, estes componentes são individualmente necessários e, tomados em conjunto, suficientes para que alguém seja considerado um pensador ou pensadora crítica (1988, p. 96). Vejamos, a seguir, o que cada um implica.

O primeiro lado da moeda é a avaliação de razões. Esta é a habilidade de avaliar razões de maneira a refletir adequadamente os critérios epistemológicos apropriados relativos à força probatória das razões e das evidências apresentadas. É essencial que os critérios epistemológicos sejam alcançados na avaliação de razões, pois uma boa avaliação depende de se conseguir selecionar, compreender e utilizar os critérios epistemológicos de maneira

apropriada. O avaliador precisa ponderar se a razão candidata dá ou não suporte à posição alvo. Caso a razão não dê suporte à posição alvo, então ela deve ser considerada falha e portanto, como uma razão que não oferece nenhum apoio probatório à proposição alvo. A relação de apoio entre razão e alvo é uma relação epistêmica ou probatória. Siegel esclarece que a razão ou evidência avaliada pode oferecer um apoio conclusivo/forte/algum/fraco/nenhum ao alvo e este apoio independe do caráter, das disposições ou das virtudes daquele que avalia (1988, p.96).

O segundo lado da moeda é o espírito crítico. Ele é um conjunto de atitudes, disposições, traços de caráter e hábitos mentais, muitos dos quais, na opinião de Siegel, poderiam ser entendidos como virtudes intelectuais. Ainda segundo ele, “[...] o espírito crítico envolve, fundamentalmente, o cuidado com as razões e sua qualidade, com o raciocínio e em viver uma vida na qual estas desempenham um papel fundamental” (1988, p.96). Esse cuidado com as razões é composto tanto da habilidade quanto da motivação para exercê-lo.

Para uma pessoa ser considerada uma pensadora crítica não basta possuir e agir de acordo com as disposições, pois somente isto não garante que o critério epistêmico relevante será cumprido. Por exemplo, eu posso ter a disposição para mudar de perspectiva, mas falhar em imaginar os valores e princípios relevantes na elaboração do ponto de vista alheio, ou posso querer ter boas razões ao apresentar um argumento, mas falhar em encontrá-las.

A diferença aqui é a de que tendo um espírito crítico temos a disposição de, por exemplo, buscar razões, mas podemos realizar esta tarefa bem ou mal. Conseguir ter boas razões envolve ter a habilidade de avaliá-las e esta habilidade pode faltar mesmo àquele que tem a vontade de buscar boas razões (espírito crítico). É por isso que Siegel compreende a pensadora ou pensador crítico como aquele que possui necessariamente o conjunto: ser bom na avaliação de razões e ter a vontade de buscar razões (espírito crítico) ao mesmo tempo. Isto acontece porque ambos os componentes podem existir separadamente, mas para ser um pensador crítico é preciso o conjunto. Tais propriedades são necessárias, mas apenas se consideradas juntas, são suficientes para denominar corretamente aquele que as possui de pensador crítico. Sendo assim, o trabalho para o desenvolvimento do pensamento crítico, também precisa se atentar para os dois componentes, que envolvem tanto habilidades do pensamento crítico, como lógica forma e informal, quanto disposições ou virtudes

intelectuais. Cada um destes elementos precisa de uma atenção específica e exige sua forma particular de desenvolvimento.

IV. A importância das perguntas nos contextos teóricos escolhidos

Pensamento Crítico e Perguntas

Uma das características essenciais do pensador crítico é a de que este precisa ter a habilidade e a disposição de fazer boas perguntas. Podemos observar este aspecto em diversas descrições de como seria tal pensador ou pensadora. Encontramos um exemplo em Richard e Elder, quando escrevem “os pensadores críticos esclarecem rotineiramente seus objetivos e as perguntas em questão em uma determinada situação ou contexto. Eles questionam informações, conclusões e pontos de vista. Eles se esforçam para ser claros, exatos, precisos e relevantes.” (Richard; Elder, 2019, p.7)

Os pensadores críticos também podem ser entendidos como aqueles que questionam a si mesmos e aos outros sobre quão bem aplicados foram, na reflexão em questão, os padrões intelectuais do bom pensamento. Como por exemplo: clareza, precisão, relevância, logicidade, amplitude, precisão, significância, exaustividade, equidade e profundidade. (Richard; Elder, 2019, p.12) Percebemos, nesta descrição, a importância de fazer perguntas sobre vários aspectos. O aspecto pessoal, como por exemplo, o que eu não sei sobre este tema? Qual a minha perspectiva? Qual o meu contexto? Mas também o aspecto avaliativo, como por exemplo, está claro o que tal pessoa está dizendo? O que está escrito aqui é preciso ou vago? Qual a relevância desta informação para a questão? Estas são perguntas, que buscam avaliar as razões apresentadas utilizando-se dos parâmetros epistêmicos. Elas se encaixam no que Siegel denomina a parte avaliativa das razões do pensamento crítico.

Outro fator importante para pensar as perguntas e o pensamento crítico é o ponto, já anteriormente mencionado, que educar de maneira crítica implica em permitir que os alunos façam questionamentos. Na concepção de Siegel (1988) existe o pensamento crítico e existe a maneira crítica de ensinar (*critical manner*). Esta maneira de ensinar é aquela que busca fortalecer o espírito crítico dos alunos, desenvolvendo as habilidades, hábitos e disposições necessárias para alcançar este objetivo (1988, p.10-11) Esta maneira crítica de ensinar, envolve que o professor reconheça o direito dos alunos de perguntar e exigir razões e se prepare para fornecê-las como puder. Tal professor, se compromete em colocar todas as

crenças e práticas em escrutínio e fazendo isso, oferecendo aos alunos a oportunidade de observarem o papel da razão na justificação do pensamento e da ação.

Virtudes Intelectuais e Perguntas

As perguntas têm outro papel essencial quando as observamos no contexto das virtudes intelectuais. Watson (2018) afirma que o bom perguntar tem dois papéis importantes no cultivo do carácter intelectual: o primeiro é que este estimula questionamentos intelectuais virtuosos, ou seja, questionamentos que levem a investigações nas quais se aprenderá coisas relevantes. O segundo, é que conseguir fazer boas perguntas contribui para o desenvolvimento de várias virtudes intelectuais. Apresentarei brevemente estes dois pontos.

O primeiro ponto é baseado na intuição de que se os alunos forem capazes de fazerem perguntas melhores eles terão maior probabilidade de se engajarem em investigações intelectualmente virtuosas e de nelas se manterem, uma vez que, esta habilidade guiará a investigação em direção a pontos relevantes, reduzindo as chances de desvíos infrutíferos. A ideia central, é que as perguntas têm a capacidade de focar a atenção daquele que a responde em uma questão específica mas, essa questão pode ser um ponto importante que estimula a investigação ou um ponto sem importância que desvia a atenção. As boas perguntas, na visão da filósofa, devem ser perguntas do primeiro tipo, que focam a atenção no que é importante e relevante para a investigação em questão e por isso, estimulam investigações intelectualmente virtuosas. Fazer boas perguntas ajudaria, portanto, os alunos a iniciarem boas investigações e a se manterem em um caminho intelectualmente frutífero.

Além disso, as boas perguntas melhoraram as investigações, que por sua vez melhoram a experiência de se investigar, que por sua vez melhora os hábitos intelectuais daqueles que as fazem, isto porque, se adquire tais hábitos colocando-os em prática. Colocar tais hábitos em prática melhora o carácter intelectual daqueles que os praticam, o que levaria a um círculo virtuoso. A habilidade de fazer boas perguntas pode produzir uma cadeia de influência positiva de boas experiências ao se engajar em investigações e depois resultar no desenvolvimento do carácter intelectual virtuoso.

Boas perguntas proporcionam também uma oportunidade para o exercício de diferentes virtudes. Este é o ponto de Watson, para ela o bom perguntar, oferece aos alunos, diversas oportunidades para que exibam, pratiquem, e refinarem pelo menos cinco virtudes

intelectuais. São elas: atenção, autonomia intelectual, humildade intelectual, coragem intelectual e indagação (inquisitiveness). Em seu artigo, Watson (2018) mostra como o bom perguntar contribui para o desenvolvimento de cada uma destas virtudes em particular e, ao mesmo tempo, para a formação do caráter intelectualmente virtuoso como um todo. Para ela, se a habilidade intelectual de fazer boas perguntas for combinada com uma motivação intelectualmente virtuosa e se ela for realizada em circunstâncias relevantes para o exercício de alguma virtude, a habilidade de perguntar pode ser vista como uma forma de atenção, autonomia, humildade, coragem intelectual ou indagação. Ou seja, com a motivação certa, as circunstâncias certas e a habilidade de fazer perguntas, é bem provável que as virtudes intelectuais sejam exercidas, ou pelo menos sejam tentadas.

Assim, ao educar para o bom perguntar, oferecemos diversas oportunidades para os alunos praticarem uma habilidade fundamental para o desenvolvimento do caráter intelectualmente virtuoso. Educar para o bom perguntar parece ser assim, um meio promissor de educar tendo em vista o desenvolvimento de virtudes intelectuais.

Comunidade de Investigação e Perguntas

O terceiro campo teórico no qual as perguntas têm um papel fundamental são nas Comunidades de Investigação. Esta ideia tem origem nos trabalhos filosóficos de C. S. Peirce e depois foi ainda mais desenvolvida pelo filósofo da educação Matthew Lipman. Desde então, a ideia de uma comunidade investigativa tem sido adotada e utilizada por diferentes teorias e teóricos educacionais. Dentre eles, destacamos o trabalho de Ann Margaret Sharp, que nos ajuda a compreender a relação entre a comunidade de investigação e as perguntas.

Em seu artigo *What is a 'Community of Inquiry'?* (1987), Sharp lista alguns comportamentos que indicariam que uma criança pode estar experimentando o que é participar de uma comunidade de investigação. Dentre estes comportamentos destaco três: fazer perguntas relevantes, pedir justificativas de seus colegas e perguntar pelos critérios. A lista de comportamentos é consideravelmente mais extensa do que estes três pontos, é claro, mas eles fazem parte dos indicativos de se participar de uma comunidade de investigação. Fazer perguntas relevantes é um dos comportamentos que contribuem para a formação de tal comunidade e portanto, o trabalho pedagógico visando desenvolver esta habilidade contribui para a formação de uma comunidade de investigação na sala de aula.

A ideia por trás da necessidade de se criar uma comunidade de investigação remonta a sua origem em Peirce, pois para ele o conhecimento não pode ser obtido por um indivíduo isolado. Contrariamente a Descartes, que acreditava que só podemos ter nossos próprios pensamentos como claros e distintos, Peirce afirma que para conhecermos algo precisamos submeter nosso pensamento a padrões externos a nós mesmos e aos nossos interesses, preocupações e reflexões. Estes padrões são adotados por uma comunidade que corrige e revisa as ideias propostas por seus membros e assim constrói o conhecimento. (Michael J. Pardales & Mark G. 2006, p.302) Esta comunidade atua como árbitro, avaliando as propostas apresentadas por seus membros, pelos padrões reconhecidos entre eles, e assim produzindo conhecimento confiável. Pardales & Girod (2006) esclarecem esta ideia nos lembrando que uma cientista nunca está totalmente sozinha, pois ela utiliza os métodos aceitos por sua comunidade e deve continuamente revisar seu pensamento e observações tendo em vista os padrões estipulados por esta (2006, p.302)

A comunidade de investigação na sala de aula proporciona uma oportunidade para que os alunos conheçam os padrões racionais de cada tradição - das artes, das ciências, da filosofia - mas também cria um ambiente propício para o florescimento de disposições intelectuais virtuosas, como a escuta atenta, a empatia, a atenção, o respeito a diferentes perspectivas, o cuidado ao reproduzir a opinião do outro, entre outras. Como descreve Sharp: “a participação em uma comunidade de investigação permite às crianças perceber o ponto de vista do outro e levá-lo em consideração na construção de sua própria visão de mundo. O diálogo permanece sempre aberto” (1987, p.39). Afinal, as crianças precisam experimentar de modo prático as vantagens de se engajarem de forma comunitária na construção do conhecimento. Ter um lugar para se expressar e testar opiniões, crenças e conhecimentos comuns é como refinamos nossas crenças e as substituímos por crenças melhores, mais claras, refletidas e conscientes. No entanto, o procedimento é o mesmo para todos e todos são ao mesmo tempo juízes e réus na avaliação do conhecimento, isto produz uma cultura de respeito aos membros como iguais e ao utilizar critérios claros e compartilhados por toda a comunidade se mantém a imparcialidade.

V. Por que trabalhar com crianças e jovens?

Considerando os contextos teóricos acima mencionados: o pensamento crítico, as virtudes intelectuais e a comunidade de investigação. Todos enfatizam a necessidade de se

trabalhar com os alunos desde crianças. Pois é pelo hábito, pela experiência, pela prática e pelo exemplo que habilidades e disposições virtuosas são desenvolvidas. Todos os contextos enfatizam a necessidade de se trabalhar o vocabulário das crianças, a atenção metacognitiva e habilidades intelectuais específicas, assim como criar um ambiente favorável para o desenvolvimento de tais disposições. Como afirma Sharp: “A educação dialógica imbuída de investigação tem que começar cedo, quando as crianças estão nos primeiros anos de escola. Ela precisa ser reforçada ano após ano, por professores que entendem as crianças e a investigação, e respeitam as ideias das crianças” (1987, p. 38).

Criar um ambiente que respeita as ideias das crianças e produz oportunidades para que estas aprendam habilidades que as permitam usar ferramentas intelectuais e reconstruir seu entendimento do mundo é o que faz florescer o pensamento crítico. Os professores precisam ajudar as crianças a pensar criticamente, de forma aberta, mas rigorosa e a criar uma comunidade de respeito mútuo com padrões intelectuais compartilhados e habilidosamente utilizados pelos seus membros.

Vimos, também, nas pesquisas de Dillon, que experiências negativas ao perguntar fazem com que os alunos assumam um comportamento silencioso e passivo na sala de aula como uma forma de se preservar de possíveis experiências negativas. Por isso, é tão importante que os professores tenham em mente as dificuldades que os alunos precisam superar para fazerem perguntas e não só acolhê-las como incentivá-las e preza-las. O comportamento de evitar ao máximo fazer perguntas tende a se aprofundar conforme passam os anos escolares e a prática desta habilidade se torna cada vez mais escassa criando uma indisposição para o perguntar. Por isso, devemos ter clara a importância das perguntas dos alunos para seu aprendizado e vida, assim como as dificuldades que enfrentam ao fazê-las, para promovermos o inverso da norma implícita contra as perguntas dos alunos na sala de aula, afinal queremos promover o engajamento e a coragem intelectual e não o silêncio, a obediência cega e o medo.

VI. Por que trabalhar as perguntas na aula de filosofia?

A filosofia e as perguntas têm uma relação especial. Na filosofia, podemos dizer que as perguntas muitas vezes são mais importantes do que as repostas. Além disso, as questões filosóficas mais fundamentais podem ser entendidas em forma de perguntas ainda por responder. Pelo caráter aberto, mas ao mesmo tempo rigoroso e cuidadoso da reflexão

filosófica, argumento que a aula de filosofia e em especial a aula de filosofia para/com crianças é uma chance privilegiada para aquele que deseja trabalhar as perguntas dos alunos. É claro que todas as matérias, a meu ver, podem e devem buscar desenvolver as perguntas dos alunos em suas especificidades e mostrar a forma de raciocinar de suas tradições, no entanto, a atividade filosófica é propriamente o momento da meta-reflexão, do entendimento do pensamento ele mesmo, de seus padrões e da racionalidade humana como um todo. Acredito que a filosofia é uma matéria essencial para o trabalho com as perguntas dos alunos, pois o exercício filosófico ele mesmo é o de perceber o que não se sabe e buscar meios para melhorar essa posição epistêmica. Saber o que não se sabe e buscar este saber envolve formular suas perguntas com precisão e maestria e estar motivado para buscar suas respostas. Além disso, a filosofia nos ajuda a entender os padrões do bom pensamento e tem como objetivo pungente formar sujeitos críticos.

Por isso, esta pesquisa será realizada tendo o professor de filosofia para/com crianças e jovens em mente, mesmo que meu desejo seja que todos os professores estejam atentos ao poder e potencial das perguntas dos alunos. Mas a filosofia, se comparada às outras matérias oferecidas na escola, tem como fundamento e razão de ser a criticidade, os questionamentos e a necessidade de diálogo.⁴ Ademais, a disciplina tem um caráter aberto e meta-reflexivo⁵, o que pode desenvolver a autoconsciência necessária para se formar uma cultura de investigação embasada no questionamento.

VII. Por onde vamos?

A presente pesquisa será composta por três partes, nas quais serão utilizadas metodologias distintas, porém complementares.

A primeira consistirá em uma investigação teórica dos conceitos considerados necessários para compreender e analisar a ideia do bom perguntar, os contextos teóricos que

⁴ Rocha (2008) nos mostra como a filosofia entendida como atividade pode ser compreendida “ [...] como algo que *fazemos* sempre que precisamos e algo que *encontramos* nas mais diversas situações da vida: conversando com as pessoas, vendo um filme, lendo um livro, contemplando uma obra de arte, em qualquer situação que consideremos necessário inspecionar com mais cuidado os conceitos fundamentais que usamos no cotidiano. (2008, p. 149-150, destaque do autor)

⁵ Para mais detalhes sobre o papel da meta-reflexão veja: Aspis 2004, Biggs 1987 e Berkowits et al. 2008

sustentam os objetivos educacionais globais da criticidade e da autonomia dos alunos, além de uma apresentação do cenário das pesquisas empíricas em educação sobre o perguntar e as perguntas formuladas pelos estudantes.

A segunda parte consistirá em uma pesquisa qualitativa, por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas com professores de filosofia para/com crianças em diferentes estados do Brasil. Em seguida, as entrevistas serão analisadas tematicamente, o que permitirá responder a perguntas centrais da presente pesquisa, tais como: como os professores compreendem suas atividades de Filosofia com Crianças; quais objetivos estabelecem para tais práticas; qual é sua relação com as ideias de Lipman; e qual o papel atribuído às perguntas das crianças em meio a todos esses fatores.

A terceira e última parte consistirá na produção de dois produtos educacionais voltados à promoção da habilidade e da disposição questionadora dos alunos, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e pensamento crítico. Esses produtos, um jogo de cartas chamado Desembaralho Filosófico e uma rotina de pensamento *Ver; Supor; Perguntar*, serão elaborados a partir dos referenciais teóricos discutidos na primeira etapa e das contribuições teóricas e práticas obtidas nas entrevistas com professores. Serão destinados a educadores que desejam estimular práticas investigativas com crianças e poderão ser aplicados tanto em aulas de Filosofia com Crianças e Jovens quanto em outros contextos pedagógicos que valorizem o pensamento reflexivo. Além de promoverem o questionamento como prática educativa, os produtos também buscam fomentar uma cultura do pensamento nas escolas.

A reflexão nesta pesquisa será organizada da seguinte forma. No Capítulo 1, será apresentada a fundamentação teórica. Nele, abordarei as três propostas pedagógicas que orientam esta investigação: o Pensamento Crítico, a Educação para as Virtudes Intelectuais e a Comunidade de Investigação. Em seguida, apresentarei brevemente o panorama delineado pelas pesquisas educacionais sobre as perguntas dos alunos na sala de aula. Para formular uma resposta a este problema farei uso de textos filosóficos de diferentes vertentes, como do pensamento crítico (Siegel, Dewey, Richard), da ética das virtudes (Watson, Zagzebski,

Behar) e da filosofia para/com crianças (Lipman, Sharp). Assim como textos que abordem o tema mais geral da filosofia da educação e os documentos educacionais brasileiros.

Nos Capítulos 2 e 3, as falas dos professores entrevistados serão analisadas. No Capítulo 2, a análise se concentrará nas semelhanças e diferenças conceituais e metodológicas entre os trabalhos dos professores e a proposta de Matthew Lipman. Já no Capítulo 3, será realizada uma análise mais detalhada sobre o papel das perguntas nas atividades desenvolvidas por eles.

No Capítulo 4, serão apresentados dois produtos educacionais voltados à promoção da habilidade e da disposição para perguntar, tendo a Filosofia e a Arte como forças motrizes desse processo.

1. Fundamentação Teórica

A primeira parte desta pesquisa consistirá em uma investigação teórica acerca dos conceitos que fundamentam as reflexões e propostas da presente pesquisa. Eles são necessários para se compreender a ideia do bom perguntar, os contextos teóricos por trás dos objetivos educacionais globais da criticidade e autonomia dos alunos e uma apresentação do cenário das pesquisas empíricas em educação sobre o perguntar e as perguntas dos alunos.

1.1 Quem pergunta na sala de aula

Imagine, por um momento, que estamos entrando em uma sala de aula com a intenção de observar as perguntas nela produzidas. Imagine ainda que esta tenha um professor e aproximadamente 25 alunos. Quem, neste cenário, você diria, faz a maioria das perguntas? Se você leu a introdução desta pesquisa, já sabe alguns dados, mas gostaria de compreender melhor que cenário é este que encontramos. Stevens (1912) afirma que aproximadamente 80% do dia escolar do professor é utilizado fazendo perguntas. Leven e Long (1981) afirmam que os professores fazem entre 300-400 perguntas por dia. Dillon (1982) descreve o mesmo cenário e afirma que várias perspectivas diferentes têm descrito, o discurso da sala de aula, como composto por três partes: primeiro o professor faz uma pergunta, em seguida um aluno a responde, o que segue um comentário do professor e uma possível nova pergunta do

mesmo.⁶ Fazer perguntas, conclui Dillon, é uma técnica predominantemente usada pelos docentes para iniciar, expandir e controlar as interações em sala de aula. Fazer perguntas é uma técnica bastante popular, escolhida pelos professores que buscam "estimular o pensamento, assim como facilitar as discussões em classe" (1982, p.128).

Estes profissionais possuem vários motivos para escolher as perguntas como ferramentas confiáveis no auxílio à aprendizagem. Afinal, em sua formação são constantemente lembrados do seu valor e potencial. Segundo Morgan e Saxton (1991) os professores escolhem fazer perguntas por várias razões, como por exemplo: para manter os alunos ativamente envolvidos nas aulas; para que estes expressem suas ideias e pensamentos; para que as diferentes resposta produzam explicações diferentes para os colegas; para que o professor possa ritmar suas aulas e moderar o comportamento dos alunos ou para avaliar o aprendizado e programar revisões. E estas são apenas algumas das possíveis funções das perguntas do professor. Além disso, pesquisas educacionais possuem uma longa tradição de exaltação destas perguntas, como demonstra Dillon (1982) ao descrever máximas educacionais como: Saber perguntar é saber ensinar ou saber fazer boas perguntas é ensinar bem, ou até mesmo, boas perguntas são vitais para o bom ensino. Além disso, as perguntas dos professores são referenciadas em termos superlativos como: o mais valioso de todos os instrumentos de ensino; o maior meio de instrução ou é impossível conceber o ensino sem a produção de perguntas" (1982, p.128).

Outros exemplos deste tipo encontramos em Page (1847) que afirma que as perguntas podem “despertar mentes” e Stevens (1912) que “o propósito das perguntas é provocar o pensamento e evocar expressão.” Na época de Dillon (1982), um importante pesquisador sobre o tema, as pesquisas educacionais continuam a exaltar as perguntas dos professores, mas agora com algumas ressalvas, pois acreditava-se que apenas as perguntas de alto nível teriam o efeito positivo desejado. As perguntas de alto nível foram definidas por Winne (1979) como aquelas que pediam do aluno que este manipulasse mentalmente partes das informações aprendidas anteriormente para construir uma resposta ou para apoiar uma resposta com evidências logicamente fundamentadas (1979, p.14). Tais perguntas se

⁶ BELLACK, A. A. et al. *The Language of the Classroom* (Teachers College Press, New York, 1966); MEHAN, H. *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom* (Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1979); SINCLAIR, J. McH. and COULTHARD, J. M. *Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils* (Oxford University Press, London, 1975).

contrastam com as de baixo nível que solicitam do aluno apenas que este relembra literalmente ou com suas próprias palavras o material anteriormente trabalhado. Estas perguntas de baixo e alto nível correspondem à classificação de Bloom dos objetivos educacionais cognitivos que falarei mais adiante (Bloom et al., 1956).

No entanto, os pesquisadores se dividiam entre aqueles que julgavam a hipótese de que as perguntas de alto nível dos professores melhoram o desempenho dos alunos, como verdadeira e portanto procuravam meios para promover a habilidade dos professores em produzir e usar tais perguntas e aqueles que pelo contrário, acreditavam que esta hipótese era falsa ou pelo menos que ainda não se tinha evidências suficientes para afirmar esta correlação. O próprio Winne (1979) considerava não haver dados suficientes para fazer esta afirmação. Em sua análise de 18 estudos sobre o tema, o pesquisador observou que apenas 15% das comparações mostraram que uma maior frequência de questionamentos de alto nível resultou em ganhos significativos no desempenho dos alunos contra 60% das comparações que não mostraram diferenças significativas. O que o levou a afirmar que não há uma conclusão robusta sobre a hipótese em questão.

No entanto, em um estudo posterior de Redfield e Rousseau (1981), uma síntese meta-analítica de 13 estudos incluídos na revisão de Winne (1979) e um estudo posteriormente realizando, chegou a um tamanho de efeito (effect size) de + 0,7292 o que parecia indicar que o uso predominante de perguntas de alto nível impactam positivamente o desempenho dos alunos, contribuindo para o entendimento afirmativo da hipótese.

Além disso, caso a hipótese seja verdadeira, isso faria com que se reafirmasse a necessidade dos professores não só fazerem mais perguntas, mas mais perguntas de alto nível, pois outros estudos mostravam uma quantidade menor deste tipo de questionamento em sala de aula. Como por exemplo, Gall (et al., 1971) fizeram a seguinte observação sobre as perguntas dos professores: “cerca de 60% delas exigem apenas a memorização de fatos, 20% exigem que os alunos pensem e 20% são processuais.” Ou seja, a maioria delas eram perguntas factuais de baixo nível cognitivo.

Como um estudo não rejeita ou confirma uma hipótese, mas sim um copo de pesquisas, a disputa fica em aberto. Posteriormente em um estudo de Samson (et al., 1987) os pesquisadores encontraram um tamanho de efeito médio (= 0.13) e concluíram que “os

tratamentos e as condições que produzem grandes efeitos ainda não estão claros, e os pesquisadores não conseguiram produzir grandes efeitos replicáveis” (p.294). Eles afirmam ainda que muitos dos efeitos significativos maiores ou menores derivam da metodologia da pesquisa dos estudos e que portanto tais descobertas parecem ter pouca importância educacional, sugerindo apenas que os estudos carecem de rigor experimental.

Ao contrário de Walberg (1984) que replicou os estudos de Redfield e Rousseau (1981) e seu grande e significativo tamanho de efeito a síntese de Samson (et al., 1987) vai em suporte de Winne (1979) de que “grandes e consistentes efeitos ainda precisam ser demonstrados” (p.294).

Outro pesquisador não convencido da hipótese de que as perguntas de alto nível dos professores geram um grande efeito positivo nos alunos é Dillon (1982). O pesquisador coloca tal hipótese e o que nela é pressuposto em questão, uma vez que, vê neles várias falhas. Em seu artigo *The Effect of Questions in Education and Other Enterprises*, Dillon investiga os efeitos da pergunta do professor, em especial, sua relação com o estímulo do pensamento dos alunos e o fomento da discussão em sala de aula. Isto porque, após sua análise das pesquisas empíricas, ele percebe que estas ainda são muito incertas com relação a existência ou não deste efeito, como discutimos acima. Ademais, ao examinar como as perguntas são entendidas e utilizadas em outros contextos, o pesquisador conclui que os efeitos das perguntas dos professores se tornam mais algo como opinião recebida, sabedoria convencional, ou conhecimento presuntivo, do que realidade (1982, p.130). Apresentarei duas críticas colocadas por Dillon que servem de aviso, para se tomar os efeitos positivos das perguntas dos professores com maior cuidado.

Segundo Dillon, a teoria das perguntas, que usa da lógica, filosofia e linguagem para analisar a natureza das perguntas, suas relações com as respostas e suas funções no discurso, não oferece nenhuma razão para se afirmar tais pressupostos educacionais. As perguntas, entendidas como sentenças, têm uma função expressiva cujo propósito é solicitar algo ou expressar perplexidade. Por isso, entende-se que elas são funcionais para o pensador autor das perguntas, mas não para aquele que as responde. As perguntas do perguntador expressam a sua perplexidade e o seu desejo de informação. Desta forma, as perguntas de A estimulam os pensamentos de A, o que não diz muita coisa sobre os pensamentos de B. Para que os pensamentos de B sejam estimulados, ele também precisa fazer suas perguntas ou

compartilhar com A o mesmo interesse e querer saber a resposta da pergunta de A. Ou seja, ambos precisam compartilhar a mesma perplexidade e solicitar as mesmas informações para que ambos tenham seu pensamento estimulado. Caso contrário, apenas A estará estimulando seu próprio pensamento e mesmo assim, apenas se A fizer uma pergunta genuína, aquela cuja resposta ele realmente desconhece. Ou seja, se A realmente desconhece a resposta para sua pergunta, o que na maioria das vezes não é o caso dos professores, ele estará fazendo uma pergunta genuína e estimulando o seu pensamento. O ponto central de Dillon é que apenas ouvir uma pergunta não garante que o ouvinte ficará perplexo ou criará nele o desejo de saber a resposta, ele precisa compartilhar com o perguntador o desejo de saber, a vontade de buscar uma resposta, o que pode ou não acontecer (1982, p.131).

Além disso, acrescenta o autor, “os professores raramente estão perplexos com as perguntas que fazem, por isso há poucos motivos disponíveis para compartilharem a pergunta e pouca possibilidade de estimular o pensamento de qualquer um dos lados” (1982, p.131). Neste ponto, Dillon faz uma crítica a pergunta inautêntica do professor, pois muitas vezes este faz perguntas cujas respostas já conhece, tendo em vista avaliar ou incentivar a memorização de informações, mas o efeito aqui é outro e o resultado não é o estímulo do pensamento.

Sendo assim, a teoria lógico-linguística não pressupõe que as perguntas de nível superior dos professores provoquem respostas de mesmo nível dos alunos. Ela apenas afirma que o perguntador ou a conversa que o perguntador começa com uma pergunta, será de nível superior, ou seja, que ele precisará analisar, avaliar ou criar algo para respondê-la. Assim, o perguntador pode muito bem, manter seu pensamento e suas perguntas de alto nível para si e não ajudar ninguém a chegar onde ele está. Dillon resume sua posição afirmando que:

De uma perspectiva analítica, uma pergunta de alto nível caracterizaria a *conversa*, talvez o pensamento do *perguntador*, não o do interrogado. Ele faz um *pedido*, não provoca uma resposta, por *informação*, não por *cognição*. Pode ser dito que expressa um alto nível de pensamento, mas não o *causa* no interrogado. Assim, as perguntas dos professores não poderiam estimular o pensamento estudantil, nem perguntas de alto nível, pensamento de alto nível. (Dillon, 1982, p.132)

Analisando a relação entre o perguntador e o interrogado, Dillon esclarece que a pergunta expressa as preocupações ou os interesses do perguntador (P) e que o interrogado (I), caso se engaje com o perguntador, precisa incorporar estes interesses. Em outras palavras,

se a relação entre P e I fosse uma dança, quem daria seu estilo, ritmo e momento de dar uma pirueta seria P e não I. Ao contrário do perguntador, o interrogado tem seu pensamento interrompido e redirecionado de acordo com os interesses de P. Deste modo, a pergunta de P pode conduzir o pensamento de I, apenas se este se engajar com os interesses e objetivos de P, fazendo com que I satisfaça os interesses de P. Se o pensamento de I é estimulado ou não depende que I absorva os interesses de P como seus interesses. Assim, Dillon crê ser bastante improvável que estas perguntas estimulem o pensamento dos alunos.

O pesquisador apresenta ainda várias críticas aos pressupostos efeitos das perguntas dos professores, como que estas aumentam os processos cognitivos, afetivos e expressivos daquele que as responde de acordo com as pesquisas educacionais, mas afirmando que nenhum outro empreendimento age levando em conta tais pressupostos. Pelo contrário, os entrevistadores para recrutar pessoal, por exemplo, acreditam que o uso de perguntas diretas devem ser evitadas sempre que possível. No aconselhamento, as perguntas são vistas como tendo um valor duvidoso e na psicanálise ela é considerada uma intervenção técnica desviante, que a impede o paciente de fazer uma análise penetrante dos seus problemas (p.138).

Em outros campos, como mostra Dillon, o silêncio e não as perguntas apresentam esses efeitos positivos de expressão e reflexão que as pesquisas educacionais atribuem às perguntas.

Os efeitos do silêncio em outros campos são exatamente aqueles que a educação atribui às perguntas. Diz-se que o uso do silêncio pelo entrevistador ajuda o entrevistado a expressar uma ideia, a fazer inferências e julgamentos, a incentivá-lo a continuar sua história e a ficar mais disposto a falar e a reformular declarações anteriores. O silêncio do terapeuta é tido como uma forma de facilitar a comunicação do paciente, de obter mais posições e de ajudar o taciturno a verbalizar. (Dillon, 1982, p.141)

Dillon fornece outros exemplos de campos cujo entendimento e uso das perguntas se baseiam em pressupostos contrários aos educacionais sobre o uso de perguntas. Voltarei ao papel do silêncio no capítulo 3, por hora, gostaria de me deter em dois pontos apresentados acima: os interesses considerados e as perguntas genuínas.

Como argumenta Dillon, aquele que pergunta e não aquele que é interrogado tem seus interesses considerados. Assim como, aquele que faz a pergunta é aquele que mais

provavelmente terá seu pensamento estimulado. Logo, propor que os alunos eles mesmos façam suas perguntas, expressando seus interesses e perplexidades parece ser uma solução interessante para este problema. Além disso, as perguntas dos alunos terão mais chance de ser genuínas, já que estes normalmente não sabem suas respostas. Ainda em relação a estas perguntas, a aula de filosofia apresenta uma vantagem para a sua produção, uma vez que, mesmo que o professor saiba as respostas já dadas pelas tradições filosóficas, as perguntas filosóficas elas mesmas ainda não possuem uma resposta definitiva. Esta abertura do pensamento filosófico contribui para a produção de perguntas genuínas tanto por parte dos alunos, quanto por parte do professor. O que pode ajudar a criar uma comunidade de investigadores genuínos.

Neste capítulo, destacarei as três principais propostas pedagógicas que utilizo para planejar um trabalho com as perguntas de crianças e jovens: o Pensamento Crítico, as Virtudes Intelectuais e a Comunidade de Investigação. Além disso, pretendo descrever como cada uma delas entende o papel destas perguntas e orienta os professores em relação a esse trabalho, destacando pontos comuns e divergentes entre elas. Em seguida, farei uso de pesquisas educacionais, sobre perguntas em geral e perguntas dos alunos em particular, para compreender melhor esta ferramenta intelectual, seus efeitos, dinâmicas e impactos na cultura em sala de aula. Por fim, farei uma breve conclusão reunindo os principais pontos das três propostas pedagógicas e das pesquisas educacionais com a intenção de construir uma imagem mais complexa do papel das perguntas dos alunos na escola e posteriormente na aula de Filosofia para/com Crianças. No entanto, a preocupação mais específica com as perguntas dos alunos na aula de Filosofia para/com crianças será trabalhada em mais detalhes no capítulo 2, assim como minha proposta de classificação das mesmas.

1.2 As três propostas pedagógicas que ajudam a entender o papel das perguntas dos alunos

Para trabalharmos a criticidade dos alunos e em particular a habilidade e disposição de fazer boas perguntas, é importante compreender três propostas pedagógicas diferentes, mas não excludentes, que se propõe alcançar este objetivo. São elas: o Pensamento Crítico (PC), a Educação para as Virtudes Intelectuais (EVI) e a Comunidade de Investigação (CI). As três possuem o objetivo de promover o bom pensamento, mas cada uma dá maior ênfase e prioridade a diferentes aspectos desta tarefa, assim como propõe atividades diversas para promovê-las.

Começarei pelo Pensamento Crítico que é um termo amplo, que engloba tanto o objetivo educacional, ou seja, o objetivo de se promover um pensamento cuidadoso direcionado a objetivos, quanto uma proposta pedagógica mais geral de desenvolvimento do bom pensamento. Esta proposta se baseia no entendimento de que para fomentar o pensamento cuidadoso nas crianças e jovens precisamos priorizar a instrução estruturada de técnicas do bom raciocínio.⁷ Estas técnicas envolvem a compreensão dos princípios da lógica formal e informal e a habilidade de utilizá-los. Esta proposta tem como cerne o bom raciocínio e o que alguém precisaria dominar para que fosse considerada como capaz de fazer bons raciocínios, por isso o foco maior desta vertente é na habilidade, no conhecimento dos princípios e no domínio destes para conseguir produzir bons raciocínios.

A segunda, proposta pedagógica é a da Educação para as Virtudes Intelectuais. Esta destaca o papel das disposições para o bom pensamento. A ideia central é a de que para que seja desenvolvido o bom pensamento em crianças e jovens é preciso priorizar o cultivo das disposições intelectuais apropriadas.⁸ As disposições intelectuais incluem a habilidade para raciocinar, a sensibilidade para julgar quando tal raciocínio deve ser aplicado e a inclinação para a razoabilidade⁹, assim como várias outras disposições. Nesta proposta, o foco maior é no agente, como aquele que teria a disposição, ou seja, se engajaria em bons raciocínios, frequentemente, principalmente quando as circunstâncias forem propícias.

Por fim, a terceira proposta pedagógica é a da Comunidade de Investigação que destaca a formação para a razoabilidade, o diálogo e o cuidado com o outro. Para ela, ao cultivar o pensamento crítico de crianças e jovens, é preciso priorizar a formação de uma

⁷ BAILIN, Sharon; SIEGEL, Harvey. Critical Thinking. In: BLAKE, Nigel et al. (eds.). **The Blackwell Guide to the Philosophy of Education**. Oxford, UK: Blackwell, 2003. p. 181–193. KOTZEE, Ben; CARTER, J. Adam; SIEGEL, Harvey. Educating for intellectual virtue: a critique from action guidance. *Episteme*, v. 18, n. 2, p. 177-199, 2019.

⁸ BAEHR, Jason. **Cultivating Good Minds: A Philosophical & Practical Guide to Educating for Intellectual Virtues**. Intellectual Virtues, Maryland. 2015. ROBERTS, R.; WOOD, W. J. **Intellectual Virtues**. Oxford: OUP, 2007.

⁹ TISHMAN, S.; JAY, E.; PERKINS, D. E. Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory Into Practice*, v. 32, n. 3, p. 147-153, 1993.

estrutura comum, na qual seus participantes se sentem seguros, apoiados e motivados para se engajarem em discussões dialógicas com seus pares.¹⁰

Estas três propostas pedagógicas são distintas entre si mas não excludentes. Apesar de cada uma elencar prioridades diferentes, todas buscam desenvolver o bom pensamento. Além disso, elas podem, e muitas vezes assim o fazem, entender as prioridades das outras propostas como sendo outros aspectos também importantes deste desenvolvimento, mas concedendo a elas um papel secundário ou complementar. Por exemplo, os proponentes da Comunidade de Investigação não afirmam que devemos nos preocupar *apenas* com a criação de uma comunidade de aprendizes que se respeitam, desconsiderando as disposições e técnicas do bom raciocínio. No entanto, precisamos conhecer as diferenças e semelhanças destas propostas e em especial a diferença de escopo.

Voltemos ao Pensamento Crítico, que é a proposta mais restritiva. Nele assume-se que a instrução das técnicas para o bom raciocínio são suficientes para desenvolver o bom pensamento. Nessa perspectiva, o ambiente e as disposições podem ajudar, mas eles não são necessários e certamente insuficientes para se ter as competências para pensar bem.

Por exemplo, Siegel afirma que o intelecto virtuoso não é necessariamente racional e que por isso, não basta possuir apenas o intelecto virtuoso, mas é preciso também aprender as técnicas de raciocínio. No entanto, ele concede que os pensadores das virtudes intelectuais fornecem descrições melhores das virtudes que podem ajudar os alunos no desenvolvimento de seu caráter intelectual.¹¹

Por sua vez, tanto a Comunidade de Investigação (CI) quanto a Educação para as Virtudes Intelectuais (EVI) possuem um escopo maior do que o Pensamento Crítico (PC). A EVI é uma proposta centrada no agente e por isso, seu foco está no cultivo das disposições ao invés das técnicas. Por exemplo, Baehr (2011. p.23) afirma que as virtudes contribuem para que o agente se torne uma pessoa melhor, o que a técnica sozinha não é capaz de fazer.

¹⁰ SPLITTER, L. J.; SHARP, A. M. **La otra educación**: Filosofía para Niños y la comunidad de indagación. Buenos Aires: Manantial, 1996.

¹¹ SIEGEL, Harvey. Critical Thinking and the Intellectual Virtues. In: BAEHR, Jason (ed). **Essays in Applied Virtue Epistemology**. London: Routledge, 2017. p. 95-112.

Por outro lado, a Comunidade de Investigação é centrada precisamente na comunidade e por isso, seu escopo é ainda mais amplo, focando no ambiente no qual vários agentes interagem. A EVI e a CI reconhecem a importância das técnicas de raciocínio, mas também concordam em relação a sua insuficiência.¹² Os adeptos da EVI acreditam que a instrução direta das técnicas de raciocínio lógico negligencia a diferença entre adquirir uma habilidade e uma disposição. A habilidade de fazer bons raciocínios, bem estruturados, não falaciosos, que considere diferentes perspectivas não leva necessariamente aquele que a possui a se engajar nesta atividade na maioria das vezes em que ela é apropriada. A habilidade diz mais sobre o que alguém consegue ou não consegue fazer, mas pouco sobre o que essa pessoa normalmente ou habitualmente faz, tal aspecto é melhor contemplado pela disposição. A disposição é uma inclinação para agir de alguma forma, para usar a habilidade que se possui ou não.

Para os entusiastas da CI, o PC restringe-se demasiadamente às competências individuais, diminuindo o papel dos colegas, da sensibilidade ao contexto e os aspectos afetivos dos alunos que também são centrais para a criticidade.

Já os desacordos entre a CI e EVI parecem ser em relação à estratégia pedagógica, sendo que a primeira é “de baixo para cima” e a segunda “de cima para baixo”. A EVI defende uma estratégia “de cima para baixo” ao promover o exemplarismo como um meio central para o aprendizado das virtudes. Seus defensores acreditam que os alunos devem ter contato com pensadores virtuosos, podendo assim se inspirarem e desenvolver o desejo de emular tal exemplo e assim se basearem nele ao formarem seu próprio caráter. Nesta concepção os alunos aprendem imitando um modelo, que servirá de inspiração, no caso positivo e contra exemplo no caso negativo. Esta ideia de que aprendemos comportamentos morais por meio da imitação e avaliação de exemplos vem desde Aristóteles e foi adotada e elaborada por outros teóricos das virtudes como Zagzebski (2017) e Baehr (2015).

¹² Baehr (2013, p. 258) admite que os educadores das virtudes intelectuais devem concentrar-se não só nas virtudes, mas também nas técnicas. Bevan (2009) e Battaly (2016) também defendem uma abordagem conjunta. No entanto, todos eles salientam que as técnicas são insuficientes. Defendo nesta pesquisa a necessidade de uma abordagem conjunta de forma mais forte, levando em conta as técnicas, o ambiente e as disposições no trabalho pedagógico.

Em contrapartida a CI que é centrada em um grupo de colegas e o professor tem o papel de facilitador. Este enfatiza as boas práticas para que o grupo consiga ter uma discussão respeitosa e produtiva. Ou seja, é na prática das discussões, vendo bons e maus exemplos, vendo as consequências de tendências negativas e positivas que os alunos aprendem a serem bons, cuidadosos e respeitosos pensadores.

Acredito que as três propostas pedagógicas apresentam aspectos essenciais para o trabalho com as perguntas e em última instância para o desenvolvimento da criticidade e criatividade. Entendendo suas semelhanças e diferenças, adoto uma postura pluralista em relação a elas com o intuito de encontrar meios para trabalhar a maioria destes aspectos que considero essenciais para a formação dos alunos como pensadores críticos.

Tendo estas propostas pedagógicas em mente, gostaria de explorar como cada uma delas orienta os professores para o desenvolvimento da habilidade e disposição do bom perguntar. Na introdução desta pesquisa, mostrei como as perguntas são encaradas em cada uma destas vertentes, mas ainda preciso detalhar o trabalho pedagógico proposto por cada uma delas, o que farei em seguida.

1.3. Trabalhando as perguntas dos alunos nas três propostas pedagógicas

Pensamento Crítico

O pensamento crítico com seu escopo mais restrito, defende o trabalho com as perguntas, tendo em vista o conhecimento dos parâmetros para o bom raciocínio. Conhecendo tais parâmetros, os alunos são encorajados a fazer perguntas que visem avaliar se estes foram ou não utilizados em um determinado raciocínio e a avaliar em que medida foram aplicados com sucesso. Para tanto, é recomendado que o professor trabalhe com os alunos tais aspectos do raciocínio e aplique exercícios para consolidar o entendimento destes parâmetros, assim como melhorar as habilidades em utilizá-los e avaliá-los. Ter consciência do que deve ser analisado para se saber se um raciocínio está bem construído ou não e em seguida, conseguir fazer uma boa avaliação é o desafio principal das atividades do pensamento crítico.

Para Dewey, considerado o pai desta vertente, por ele denominado pensamento reflexivo, este envolve uma “consideração ativa, persistente e cuidadosa de uma crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustentam e das conclusões

adicionais às quais tende” (Dewey, 1910, p. 6). Esta consideração ativa demonstra que aquele que deseja pensar criticamente precisa se engajar por si, ou seja, que esta é uma tarefa pessoal e autônoma. Este papel ativo do pensador crítico também é destacado por Fischer (2001) ao elucidar o pensamento de Dewey e da tradição que o segue, afirmando que é algo essencial para o pensamento crítico, já que o pensador crítico é precisamente aquele que pensa atentamente por si mesmo, levanta questões por si mesmo, encontra informações relevantes por si mesmo e assim por diante, em vez de aprender, de uma maneira em grande parte passiva, de outra pessoa (2001, p.2). Podemos ver aqui que além de conhecer as técnicas de raciocínio e ter habilidade em aplicá-las e avaliá-los é preciso ainda fazer suas próprias perguntas e buscar suas respostas e se engajar com os fundamentos que sustentam as crenças em questão. Este engajamento é um esforço consciente e voluntário de assentar suas crenças sobre uma base firme de razões. (Dewey, 1910, p. 6)

Com relação à didática deste trabalho, em Paul & Elder (2019) pode-se observar as perguntas sendo trabalhadas tendo quatro funções: esclarecer, aplicar normas, avaliar critérios e por fim, pensar o tipo de pergunta e o tipo de resposta. Na primeira forma utilizando-as como ferramentas para “esclarecer os elementos do pensamento.” Tais elementos são: propósito, perguntas, informações, inferências/conclusões, suposições, implicações/consequências, pontos de vista (2019, p.6). As perguntas neste caso são direcionadas para ajudar na identificação de cada elemento, pois muitas vezes quando pensamos estamos tentando responder alguma inquietação ou perplexidade e é aconselhado que esta inquietação esteja clara para nós e para nossos pares, para seja feita uma boa investigação. Por exemplo, para encontrar o propósito de um pensamento podemos nos perguntar ou perguntar a outras pessoas: “O que eu estou/você está tentando conseguir? Qual é o meu/o seu objetivo principal? Qual o meu/seu propósito?”. Ainda possuindo esta função de esclarecer os elementos do pensamento, as perguntas podem se dedicar a refletir sobre o elemento: perguntas, já que estas também fazem parte do pensamento. Isso quer dizer que, podemos fazer perguntas como: “Que perguntas estou/estão colocando? Quais perguntas estou/estão respondendo?” Agindo desta forma, usamos perguntas para ajudar a encontrar outras perguntas, aquelas que guiam o pensamento.

A segunda função é “aplicar as Normas Intelectuais Universais.” Tais normas devem ser aplicadas, segundo os autores, para que se possa garantir a qualidade do raciocínio. Eles afirmam ainda que estas normas precisam ser explicitamente ensinadas pelos professores,

mas que o objetivo último é que os alunos as absorvam, incorporando-as de tal modo que estas façam parte de sua voz interior, que irá orientá-los a raciocinar melhor (2019, p.8). São elas: clareza, exatidão, precisão, relevância, profundidade, amplitude, lógica, e justiça. Neste contexto, as perguntas são usadas para orientar a aplicação destas normas. Como por exemplo, sobre a justiça, pode-se perguntar: Eu tenho algum interesse oculto neste assunto? Estou representando simpaticamente os pontos de vista dos outros? Fazendo o mesmo para as outras normas: Estou sendo claro ao apresentar meu argumento? Estou fazendo um raciocínio profundo ou superficial? E assim, por diante.

A terceira função das perguntas é “avaliar se os Critérios para a Avaliação do Raciocínio” foram aplicados. Neste caso, volta-se aos elementos do pensamento, mas agora para avaliá-los. Ou seja, sobre o elemento do pensamento pergunta, pode-se fazer os seguintes questionamentos para ajudar na avaliação dos critérios: “A pergunta em questão está bem formulada? É clara e imparcial? A expressão da pergunta faz justiça à complexidade do assunto em questão? A pergunta e o propósito são diretamente relevantes um para o outro? (2019, p.12)” E assim, se procederia para avaliar também os outros critérios.

Por fim, tem-se a quarta função das perguntas. Aqui os autores destacam a relevância de se saber o tipo em questão. Eles as definem em três tipos: 1) perguntas com uma resposta definitiva; 2) perguntas que exigem uma escolha subjetiva; 3) perguntas que exigem que se considere pontos de vista concorrentes (2019, p.16) O primeiro tipo de pergunta são aquelas que estão dentro de um sistema e se utilizando deste sistema elas requerem evidências e raciocínios, para se chegar a uma resposta correta e assim a algum conhecimento. Já as perguntas do segundo tipo, são aquelas que pedem uma preferência subjetiva, tendo como resposta uma opinião subjetiva que não pode ser avaliada. O terceiro tipo de pergunta são aquelas que estão em múltiplos sistemas e por isso, requer evidências e raciocínios dentro de cada sistema, produzindo respostas que podem ser consideradas melhores ou piores, resultando em um julgamento.

Estas quatro formas de trabalhar as perguntas se complementam e estão de acordo com as prioridades do pensamento crítico. Elas esclarecem os elementos do pensamento, auxiliam na aplicação das normas intelectuais universais, ajudam a ponderar se os critérios para a avaliação do raciocínio foram bem utilizados e esclarecem o tipo de investigação e o resultado do uso de diferentes tipos de perguntas na investigação. Observamos assim, quantas

funções diferentes as perguntas trazem consigo e que elas se relacionam com cada um dos outros elementos do pensamento crítico, tendo um papel indispensável em diversos aspectos da produção deste pensamento. Vejamos agora, como a Educação para as Virtudes Intelectuais compreende o papel das perguntas e que trabalho didático ela propõe.

Educação para as Virtudes Intelectuais

Uma das estratégias didáticas amplamente aceita pelos teóricos das virtudes é o exemplarismo. O exemplarismo é a ideia de que se aprende comportamentos observando as ações de outras pessoas, se estas demonstram comportamentos ou atitudes que são admiráveis são assim consideradas modelos por aquele que as observa e ao contrário se suas ações são abomináveis como contra exemplos, ou seja, a não serem imitados. Da admiração, surge o desejo de imitação, o que por sua vez leva à tentativa de agir como este exemplo e em última instância de ser como aquele que se imita. Esta ideia remonta a Aristóteles e seu entendimento sobre o desenvolvimento do caráter virtuoso, por meio da emulação de um modelo. Mais recentemente, Zagzebski (2017) adota a mesma posição, sustentando que os exemplares podem servir de guia para o treinamento moral¹³ e que é possível a aprendizagem da virtude por imitação (2017, p. 129). Esta estratégia didática também é considerada adequada por outros teóricos das virtudes, em particular aqueles que trabalham na intersecção entre as virtudes morais e a educação como: Croce & Vaccarezza, 2017; Sundari and Christopher, 2015; Baehr, 2015.

No entanto, Watson (2019) alerta para o caso idiossincrático da virtude da interrogatividade, para a qual, o exemplarismo parece ser uma estratégia prejudicial. Isso porque, apesar das salas de aula estarem repletas de perguntas dos professores, pesquisas educacionais apontam para a escassez das perguntas dos alunos. Esta observação leva Watson a concluir que os estes não estão imitando o comportamento questionador do professor, pois se estivessem fariam também muitas perguntas. Isso acontece, afirma a autora, concordando com Dillon (1982), devido a dinâmica pergunta-resposta. Esta dinâmica resulta na separação de papéis entre perguntador e interrogado. Logo, se o professor faz perguntas, cabe ao aluno

¹³ ‘exemplars can serve as a guide for moral training’ (p. 129)

responder e não fazer ele mesmo perguntas. Esta dinâmica dificulta que estes saiam do papel de interrogado e tomem para si o papel de perguntador. Por isso, afirma Watson, tem-se “motivo para duvidar da eficácia do modelo de aprendizagem por imitação no caso da virtude da interrogatividade (2019, p.3).” Já que apesar do professor fazer muitas perguntas, independentemente da qualidade, a dinâmica pergunta-resposta, reforça o papel do aluno como aquele que responde e do professor como aquele que pergunta. Assim ficam definidos os papéis na dinâmica da sala de aula, ou seja, o que é esperado de cada um de seus membros. O professor que muito pergunta, coloca os alunos, mesmo sem a intenção, no lugar daquele que deve responder e ao longo do tempo, os alunos aprendem que este é comportamento deles esperado: responder sempre que o professor perguntar.

Pensando de forma mais ampla, os livros didáticos estão cheios de perguntas, os professores, as provas, os exercícios, todos recheados de perguntas, boas ou ruins, o que importa é que reforçam o papel do aluno como aquele que deve responder e quase nunca o convida a trocar este papel e ser aquele que pergunta. Os alunos são incentivados a produzirem respostas, a melhorá-las, são avaliados e apreciados por elas e não pelas perguntas.

Watson argumenta ainda, que quanto mais perguntas os professores fazem, mais os alunos são colocados, devido à dinâmica pergunta-resposta, no papel daqueles que as respondem, reduzindo assim, as oportunidades de praticarem seu perguntar. A conclusão a que a autora chega é a de que as “[...] perguntas dos professores inibem, ao invés de promover, o perguntar dos alunos na sala de aula” (2019, p.5). Esta conclusão, aponta para um caso, no qual o exemplarismo como proposta pedagógica falha, pois segundo ele, se aprende as virtudes imitando um modelo virtuoso, no entanto, devido a dinâmica das perguntas e respostas, sem considerar a qualidade das perguntas do professor, apenas o ato de fazê-las, já colocaria o aluno na posição daquele que deve responder. Sendo assim, ao invés de aprender com o comportamento questionador do professor, imitando-o, os alunos aprendem a respondê-lo. No entanto, para aprender a fazer boas perguntas, os alunos precisam praticar e mudar o entendimento de seu papel passivo na construção do entendimento. Tendo em vista este problema, Watson conclui:

Consequentemente, embora a interrogatividade virtuosa seja sem dúvida uma característica que muitos gostariam de encontrar nos professores, ao exibir este traço nas salas de aula os professores correm o risco de inibir o progresso de seus alunos

no seu próprio desenvolvimento da mesma. No caso da interrogatividade virtuosa, temos motivos para duvidar da eficácia da aprendizagem exemplarista através do modelo de imitação. (Watson, 2019, p.6)

A implicação prática desta dinâmica é um pouco contra intuitiva para aqueles que adotam uma perspectiva exemplarista, já que se quisermos cultivar a virtude da interrogatividade nos alunos, é preciso que os professores façam menos perguntas. De acordo com Watson, precisamos “desencorajar as perguntas dos professores” (2019, p.7). O conselho que a autora deixa é bem claro: “se os professores quiserem incentivar o bom perguntar de seus alunos, eles próprios devem fazer menos perguntas” (2019, p.9). A conclusão de Watson é precisa e clara, mas talvez simples demais para ajudar o professor no desenvolvimento da virtude da interrogatividade dos alunos. Uma vez que, se pensarmos esta estratégia isolada, o efeito esperado pode não ocorrer. Isto porque não só as perguntas dos professores parecem impedir que os alunos façam perguntas, mas também o medo, a falta de habilidade, a falta de formação, as expectativas sobre o papel de cada um dentro da sala de aula e a cultura da escola como um todo. Ou seja, se um professor decidir sozinho, fazer menos perguntas, esperando assim, incentivar que os alunos façam eles mesmos mais perguntas, este comportamento pode ter como resultado apenas mais silêncio na sala de aula ou apenas um monólogo ininterrupto por parte do professor. O silêncio do professor, é sim uma estratégia importante para promover as perguntas e as discussões dos alunos, mas o silêncio estratégico adicionado de um incentivo para o perguntar. Já o silêncio sozinho, me parece ser insuficiente. Além disso, cabe ao professor saber utilizar o silêncio como estratégia didática e avaliar, considerando seu contexto, como aplicá-lo em conjunto com outras intervenções buscando promover o perguntar dos alunos.

A crítica de Watson ao exemplarismo no caso da virtude da interrogatividade é bastante perspicaz e serve de alerta para todos que desejam educar para as virtudes intelectuais ou pensamento crítico. Observar as peculiaridades do comportamento questionador na sala de aula, enriquece a percepção destes e as intervenções pedagógicas que podem ser propostas, questionando antigas pressuposições e propondo novas.

De acordo com algumas pesquisas empíricas (Tobin, 1987; Rowe, 1987; Maroni, 2011), o silêncio do professor é sim uma estratégia didática que pode ajudar na participação dos alunos, mas esse silêncio acontece normalmente depois de uma pergunta feita por ele e a participação dos alunos é novamente, esperada na forma de resposta. Esta estratégia também

tem seus limites, já que uma longa pausa silenciosa acaba apenas deixando todos constrangidos e desconfortáveis e uma pausa muito curta não permite que os alunos reflitam. No entanto, apenas reconhecer a diferença entre a quantidade das perguntas dos professores e dos alunos, pode ser um alerta para uma lacuna importante no trabalho pedagógico e incentivar a busca de soluções para este desequilíbrio.

Outro fator importante a se considerar é que por um lado temos as evidências empíricas das pesquisas educacionais que apesar de antigas dão suporte à conclusão de Watson de que os professores precisam fazer menos perguntas e que o exemplarismo parece não funcionar como estratégia didática para o desenvolvimento da virtude da interrogatividade. Por outro lado, não estou convencida que precisamos descartar totalmente o papel do bom perguntador como um exemplo, já que este pode ter um efeito motivacional, de admiração importante para incentivar os futuros adultos a serem pensadores mais questionadores. No entanto, tal admiração dependeria dos professores fazerem boas perguntas ou mostrarem exemplos de bons perguntadores - nas ciências, na história, na filosofia - e como eles usavam suas habilidades. Além disso, saber o que são boas perguntas, ajudaria tanto o professor a contribuir melhor para as discussões em sala de aula, como para que este possa destacar os elementos que as constituem para os alunos, fornecendo a formação metacognitiva necessária para que estes possam avaliar suas próprias produções. Ademais, devemos ter em mente que o professor não só precisaria fazer menos perguntas, mas ter a habilidade de usar o silêncio, a instrução e a valorização das perguntas em geral e dos alunos em particular para criar boas oportunidades e condições de exercício para o perguntar e possivelmente para a virtude da interrogatividade.

Pensemos em uma metáfora que ilustra este ponto. Digamos que queremos ensinar Alice a dirigir e nossa estratégia principal é que ela nos observe enquanto dirigimos. Mesmo que Alice aprenda algumas coisas, esta não parece ser a estratégia mais eficaz para ensiná-la. Seria melhor se ela pudesse, ela mesma, pegar no volante e aos poucos ir ganhando habilidade e confiança. Essa mesma ideia se aplica ao se ensinar uma habilidade intelectual, quem irá aprender precisa praticar por si, dirigir/fazer perguntas sozinha e assim melhorar sua habilidade e autoconfiança, criando aos poucos o hábito ou a disposição de agir de forma questionadora na maioria das vezes, além de aprender a apreciar e valorizar essa virtude. No entanto, o feedback e o exemplo do professor também são fatores importantes, principalmente se pensarmos na virtude, ou seja, no bom dirigir/perguntar. Se dirigimos de

forma cautelosa, respeitando as regras de trânsito, provavelmente, nossa aluna perceberá este comportamento e poderá se inspirar para ser ela mesma uma motorista calma e respeitosa. Se um professor faz perguntas essenciais, genuínas, que impulsionam a investigação é provável que seus alunos também percebam as vantagens de fazer tais perguntas e se sintam motivados a se tornarem bons perguntadores. No entanto, tendo em mente a desigualdade na produção dos questionamentos em sala de aula, é importante que o professor consiga dosar quando deve apresentar exemplos e motivar os alunos desta forma e quando deve dar espaço para incentivar a habilidade, a experiência e a produção.

O ponto central da crítica de Watson é que a principal estratégia didática da educação para as virtudes intelectuais, o exemplarismo, parece não ter o mesmo efeito positivo que apresenta para o desenvolvimento de outras virtudes. Sendo assim, no caso da virtude da interrogatividade, é preciso dar maior atenção à participação ativa dos alunos na produção de perguntas, ensinar explicitamente como fazê-las e garantir oportunidades pedagógicas para sua prática. É preciso ainda, oferecer feedback e incentivos que mudem aos poucos a percepção limitada do papel dos alunos na sala de aula como aqueles que apenas respondem. A virtude da interrogatividade, parece ser um caso no qual o exemplarismo, como estratégia pedagógica, falha em produzir o resultado desejado, pois mesmo concedendo que as perguntas do professor sejam ótimas, ele precisa tomar cuidado com o efeito da dinâmica pergunta-resposta, que reforça o papel do aluno como aquele que apenas responde, cristalizando uma atitude passiva e reativa em relação ao conhecimento.

Comunidade de Investigação

Nas aulas de Filosofia para Crianças, nas quais se pretende criar uma Comunidade de Investigação, as perguntas dos alunos têm um papel central. Como afirma Mohr (2011): “em uma aula de filosofia para crianças, as perguntas dos alunos moldam o escopo da investigação (p.81).” Nesta proposta pedagógica tais perguntas precisam ser levadas a sério, serem ouvidas, terem espaço e os facilitadores devem ajudar os alunos a esclarecê-las, durante as conversas. Esclarecer, por exemplo, o quê exatamente as deixaram intrigadas em relação ao tópico discutido, desenvolvendo assim a habilidade de formular e articular suas perguntas com maior cuidado (2011, p.79).

As aulas de Filosofia para Crianças, baseadas na proposta de Matthew Lipman, mas também utilizada por outros teóricos da CI, apresentam, segundo Mohr, a seguinte estrutura:

primeiro, há uma leitura colaborativa de um texto que desperte uma experiência filosófica - no caso de Lipman, uma de suas novelas, mas qualquer outro material que o facilitador considerar adequado pode ser utilizado - em seguida, os alunos fazem perguntas sobre este material, respondendo a pergunta do facilitador: em que perguntas isso te faz pensar? Em seguida, tais questionamentos são anotados no quadro e assim que houver uma quantidade suficiente os alunos escolhem quais querem discutir. Depois desta escolha inicia-se a discussão (p.81-82).

O fato dos alunos escolherem as perguntas que desejam investigar, ajuda a combater o problema da falta de perguntas autênticas na sala de aula. Ou seja, não são feitas perguntas, pelo menos não só, porque o professor solicitou, ou para completar a atividade, as que já se sabe a resposta. Como as crianças podem escolher livremente quais questionamentos querem discutir é mais provável que façam e escolham aqueles que realmente lhes interessa. Na CI os alunos fazem suas próprias perguntas, o facilitador/professor fornece o espaço e o tempo necessário para esta atividade e os alunos têm dessa forma seus interesses considerados, ao escolherem os tópicos a serem discutidos, pelo menos enquanto grupo. Estes aspectos são bastante positivos para o trabalho com as perguntas e a participação em uma investigação coletiva.

No entanto, a atenção aos critérios avaliativos do bom pensamento ou a percepção metacognitiva é deixada um tanto de lado. O foco maior é na coletividade, na escuta, na investigação em grupo, que são sem dúvida elementos importantes, mas a preocupação avaliativa do pensamento crítico é deixada de lado, talvez também para dar espaço a criatividade e experimentação.

Por outro lado, a percepção metacognitiva, de observar diferentes tipos de perguntas que podemos fazer, seus resultados em uma investigação ou quais indicativos temos para saber se uma pergunta será mais investigativa ou filosófica, não faz parte das atividades comuns da CI, pelo menos não de forma explícita. Os teóricos do pensamento crítico, por sua vez, e alguns da EVI ¹⁴ alertam para a necessidade de se ensinar tais habilidades explicitamente, de forma planejada e intencional. Pois mesmo que os alunos melhorem sua percepção do que são boas perguntas enquanto as investigam, pode não ficar claro o motivo

¹⁴ Baehr (2013, p.258); Bevan (2009); Battaly (2016).

pelo qual tal pergunta rende mais discussões ou é mais investigativa. Assim, considerando que podemos ajudá-los a desenvolver, por meio desta atenção metacognitiva aos critérios e normas do bom pensamento, uma concepção mais detalhada dos tipos de perguntas e seus resultados, ajudando-os a desenvolver maior habilidade na sua produção e posteriormente na investigação, parece valer a pena incentivar uma atenção mais afiada para o que é importante no pensamento de qualidade, seus elementos e cuidados, assim como incentivar os alunos a serem mais críticos sobre suas próprias opiniões e ideias e a pedirem melhores explicações de seus pares, sejam eles outros colegas, autores dos livros que lêem ou outras fontes de informação.

Ao compreenderem quais são e como avaliar os critérios do bom pensamento como: clareza, exatidão, precisão, relevância, profundidade, amplitude, lógica, e justiça, os alunos terão maior clareza sobre o que devem considerar ao avaliarem informações que encontrarem em diferentes contextos. Além disso, podem usar este conhecimento metacognitivo em diversas áreas e disciplinas. É claro que tal habilidade exigiria uma formação, prática e motivação para assim agir, mas acredito que assim aumentam-se as chances dos alunos perceberem tais critérios, praticarem avaliá-los e usá-los sozinhos e em conjunto, e quem sabe neles se apoiarem ao longo de suas vidas. Por fim, penso que um balanço é necessário, entre experimentação, criatividade, tentativa e erro e orientação direta, sugestão de ferramentas e técnicas, formação em determinadas habilidades que podem ajudar a todos os participantes da CI a pensarem com maior cuidado e maestria.

Concluo portanto, que um trabalho com as perguntas tendo em vista estes dois polos: o coletivo e o individual, a criatividade, abertura do pensamento e a formação de habilidades, conhecimento de critérios e compreensão metacognitiva seria o ideal, trabalhando dois aspectos complementares, mas distintos da formação intelectual dos alunos. Um não precisa excluir o outro, mas exigem um olhar duplo, complementar, que busque desenvolver tanto o aspecto criativo quanto avaliativo e crítico.

1.4 Buscando boas perguntas

Boas Perguntas nas três propostas pedagógicas

As diferentes propostas pedagógicas apresentadas anteriormente suscitam o desejo de uma categorização mais cuidadosa das perguntas e em especial, das boas perguntas, que

permita que estas sejam trabalhadas em diferentes contextos, de forma simples e versátil para que os alunos e os professores se beneficiem deste entendimento ajudando na promoção da metacognição. No entanto, categorizar perguntas não é uma tarefa fácil e ao buscar uma categorização concisa corre-se o risco de enrijecer a reflexão e produzir uma suposta “receita mágica” para a solução de todos os problemas. Infelizmente, não posso afirmar que esta categorização tenha esse efeito e nem pretende ter, espero apenas que ela seja uma ferramenta que auxilie na reflexão sobre o papel e potencial das perguntas dos alunos e aproveito este momento para convidar todas as professoras e professores a fazerem nesta classificação suas alterações e aprimoramentos.

Mesmo assim, correndo o risco que acompanha todas as propostas e aberta à crítica, gostaria de sugerir uma classificação feita com o intuito de dar suporte inicial ao trabalho dos professores, principalmente aqueles que estiverem começando a refletir sobre o papel das perguntas dos alunos para o seu aprendizado na escola e ao longo da vida e tenham interesse em promover um trabalho deste tipo, nutrindo e fomentando uma cultura de questionamento e investigação em suas salas de aula.

A classificação de perguntas é um tema complexo, elas existem em uma miríade de formas e propósitos e parece ser uma tarefa hercúlea. Mesmo assim, é possível se orientar usando algumas definições e esquemas de diversos pesquisadores e professores que podem ajudar a elucidar um caminho e direcionar esforços. Nesta seção, descreverei como as perguntas são caracterizadas nas três propostas pedagógicas que orientam esta pesquisa, ou seja, as Virtudes Intelectuais, o Pensamento Crítico, e a Comunidade de Investigação. Em seguida, examinarei como as pesquisas educacionais têm classificado as perguntas dos alunos e que concepções norteiam tal classificação. Apresentarei categorias como: perguntas abertas e fechadas, de alto e baixo nível cognitivo, perguntas investigativas, filosóficas e autênticas. Por fim, concluirei a reflexão considerando em conjunto tanto as propostas pedagógicas quanto às pesquisas educacionais e o que é possível aprender com cada uma delas. Minha própria classificação, no entanto, apresentarei no capítulo 2.

Sem mais delongas, começarei com o que são boas perguntas na Educação para as Virtudes Intelectuais. Mais precisamente, me debruçarei na definição de Watson (2018) que, tratando do bom perguntar de forma ampla, o define como uma habilidade intelectual. A filósofa afirma que assim como, por exemplo, ler, contar, deduzir, resolver equações, jogar

xadrez e fazer palavras cruzadas são habilidades intelectuais o bom perguntar também deve ser entendido desta forma (2018, p.356).

No entanto, diferentemente destas atividades, ele é complexo, se assemelhando mais à argumentação do que a resolução de equações. Tal habilidade envolve frequentemente o exercício de julgamentos prudenciais e morais, para além dos intelectuais. Normalmente, envolve não só a realização bem sucedida de uma atividade intelectual, mas o reconhecimento da influência do contexto social na sua realização. Por isso, a autora argumenta, que o bom perguntar se assemelha mais a habilidade intelectual da argumentação, já que a boa argumentadora pode se valer de vários recursos para atingir o fim de persuadir os outros da verdade, dos méritos, da viabilidade ou outra característica, de uma determinada conclusão. Ela pode, por exemplo, optar por apresentar seus argumentos depois do almoço, considerando que seu público estará mais satisfeito e receptivo e assim, mais propenso a aceitar sua conclusão. Ela também pode escolher enfatizar a dimensão afetiva do argumento para produzir uma resposta emocional em seu público e assim atingir seu objetivo.

Em vista disso, Watson afirma, que uma habilidade intelectual complexa, vai além da mecânica, por exemplo no caso da argumentação, de construir um conjunto válido de inferências que levam a uma determinada conclusão, mas que os julgamentos prudenciais e morais fazem parte desta habilidade. Ou seja, faz parte da habilidade intelectual de argumentar construir bons argumentos e portanto ser proficiente na sua formulação. É preciso saber as regras desta atividade e conseguir aplicá-las, mas somente isso não é suficiente, é preciso também fazer bons julgamentos prudenciais e morais sobre o contexto no qual tais argumentos serão apresentados. Argumentar bem é portanto, para a autora, uma “habilidade intelectual rica e complexa inserida em um contexto social” (2018, p.356).

Da mesma forma, o bom perguntar depende que seu agente faça julgamentos apropriados sobre: “quem, quando, onde e como” perguntar. A boa perguntadora faz as perguntas certas, às fontes certas e no momento e local certos (2018, p.358). Neste ponto torna-se clara a importância das características contextuais, já que apenas saber qual informação se necessita é somente um passo na direção da habilidade do bom perguntar. Ou seja, também é preciso considerar para quem, quando, onde e como se faz a pergunta.

Ademais, Watson acrescenta um importante elemento: o valor da informação que se busca. Ela afirma:

Uma questionadora obtém informações que valem a pena quando ela faz julgamentos apropriados sobre *qual* informação obter: a boa questionadora evita obter informações triviais ou sem valor e obtém informações que são relevantes ou significativas, considerando seus objetivos e contexto. (Watson, 2018, p.358)

Buscar informações valiosas e não informações triviais é outro importante elemento do bom perguntar, mas o valor da informação depende do contexto e dos objetivos daquela que pergunta.¹⁵ Saber identificar quais informações são triviais e quais são valiosas é também, a meu ver, uma habilidade que precisamos dedicar maior atenção ao trabalharmos com os alunos atividades que visem a produção de perguntas.¹⁶ Falarei mais sobre este tema no capítulo 3.

Porém antes de avançarmos na presente discussão é preciso notar, como faz Watson, que obter com sucesso as informações que se solicita não é uma condição do bom perguntar e sim agir de forma competente para obter informações que valham a pena. Assim, quando a questionadora satisfaz esses critérios, mesmo que falhe em obter tais informações, transforma a atividade de fazer perguntas na habilidade do bom perguntar, agindo de forma competente com o intuito de obter informações valiosas (2018, p.358).

Além disso, segundo a autora, “o bom perguntar estimula a investigação intelectualmente virtuosa” (2018, p.359). Já que as boas perguntas são aquelas que solicitam informações valiosas para a investigação em questão, quando proferidas, geram oportunidades para que se iniciem investigações intelectualmente virtuosas e que desvios triviais ou desfavoráveis sejam evitados no decorrer da pesquisa. Portanto, para Watson, as boas perguntas são aquelas que buscam informações valiosas e que assim iniciam e aumentam a possibilidade de que sejam realizadas investigações intelectualmente virtuosas. Elas possuem esse efeito pois, ao se fazer perguntas que valem a pena, “o bom questionador

¹⁵ Uma crítica comum dos pesquisadores educacionais sobre as perguntas dos alunos na sala de aula é que estes fazem poucas perguntas em busca de conhecimento (knowledge seeking-questions) e mais perguntas fechadas ou procedimentais, focadas nas atividades que precisam fazer para completar uma determinada tarefa. Sendo assim, eles teriam pouca experiência em fazer perguntas valiosas, que busquem avançar o entendimento ou ainda, identificar perguntas que trariam informações valiosas para uma investigação (Hume, 2001; Van Tassel, 2001).

¹⁶ Como mostram Hofstein (et al., 2005) muitos alunos ao escolherem perguntas para pesquisas futuras escolhem perguntas fechadas e pouco investigativas e alguns simplesmente não escolhem pergunta alguma. Neste artigo, os autores comparam como o trabalho com as perguntas dos alunos faz com que estes melhorem não só a qualidade das mesmas mas também o engajamento e a motivação para continuar perguntando.

ajuda a evitar a busca de linhas de investigações triviais ou sem valor” (2018, p.359). Em outras palavras, as perguntas iniciam, orientam e moldam as investigações, elas determinam quais informações serão procuradas em cada estágio da pesquisa e ajudam a perguntadora a pensar estratégias para obter as informações que deseja, elas também auxiliam direcionando o foco da investigação aos pontos que parecem mais relevantes, que parecem valer a pena procurar respostas, ajudando no avanço da investigação e aumentando sua importância.

Por fim, a filósofa argumenta que a habilidade intelectual do bom perguntar fornece a matéria-prima que facilita o cultivo do caráter intelectualmente virtuoso: a própria investigação intelectualmente virtuosa (2018, p.361). O bom perguntar ajuda na criação de investigações deste tipo e é por isso, uma valiosa ferramenta pedagógica na sala de aula, uma vez que cria oportunidades para se praticar e refinar virtudes intelectuais individuais como: a atenção, a autonomia, a humildade e a coragem intelectual, assim como a própria indagação (inquisitiveness). Em seu artigo, Watson descreve em detalhes a relação entre a habilidade intelectual do bom perguntar e cada uma destas virtudes intelectuais, afirmando:

A seguir, argumento que, quando combinada com motivações intelectualmente virtuosas e realizada em circunstâncias relevantes para o exercício da virtude em questão, a habilidade intelectual do bom perguntar pode ser vista como uma forma de atenção, autonomia intelectual, humildade intelectual, coragem intelectual ou interrogatividade. Em outras palavras, o bom perguntar é, pelo menos às vezes, parcialmente constitutivo de cada uma dessas virtudes intelectuais individuais. (Watson, 2018, p.361)

A posição da autora é portanto clara com relação à importância do bom perguntar, entendido como central e até mesmo parte constitutiva de pelo menos algumas virtudes intelectuais. Com a habilidade do bom perguntar a possibilidade de que os alunos façam investigações mais valiosas e se mantenham em linhas de investigações proveitosas aumenta e por isso, aumenta também a possibilidade de se praticar outras virtudes intelectuais. Sendo assim, o bom perguntar é um importante passo rumo à prática das virtudes.

Podemos observar essa consequência positiva do bom perguntar no estudo de Hofstein (et al., 2005). Neste, os autores investigam as consequências de se desenvolver competências investigativas com alunos do 3º ano do Ensino Médio no laboratório de química em Israel.¹⁷

¹⁷ O estudo foi realizado em seis turmas de química do 11º e 12º ano em Israel, o equivalente ao 2º e 3º ano no sistema educacional Brasileiro.

Para tanto, os alunos foram separados em dois grupos, os que participaram da intervenção e os que não. Uma das diferenças entre os grupos foi que no grupo controle, vários alunos simplesmente não escolheram nenhuma pergunta para investigação posterior, mesmo quando explicitamente solicitados pelas atividades. Alguns alunos deste grupo, não escolheram nenhuma pergunta e aqueles que o fizeram, escolheram em sua maioria, perguntas de baixo nível. Hofstein (et al., 2005) afirmam: “Muitos alunos do grupo controle escolheram investigar uma pergunta que não podia ser caracterizada como uma pergunta de tipo investigativa, ou seja, uma questão que merecia uma investigação mais aprofundada” (p.799). As perguntas escolhidas pelos alunos do grupo controle, quando escolhidas, não eram investigativas e sim de esclarecimento, fechadas ou sobre algum aspecto já conhecido por eles. Já os alunos do grupo que participou da intervenção fizeram mais perguntas e em particular, mais perguntas de alto nível, escolhendo em sua maioria exatamente estas perguntas para investigação posterior. Ou seja, os alunos que participaram da formação em um laboratório investigativo fizeram mais perguntas (os alunos neste grupo fizeram 117 perguntas diferentes, enquanto que o grupo controle fez apenas 23), mais perguntas de alto nível, mas a mesma quantidade de baixo nível, e escolheram mais frequentemente este tipo de pergunta para investigação posterior (p.800).

A menor produção e a escolha por uma pergunta não investigativa por parte daqueles que não participaram da formação para a investigação, ilustra o ponto de Watson, de que o bom perguntar ajuda aquela que pergunta a iniciar investigações que valem a pena. Ou seja, se a perguntadora faz boas perguntas e escolhe investigá-las, ela aumenta suas chances de se engajar em uma atividade valiosa, não só em termos epistêmicos, mas em termos das virtudes intelectuais que ela pode ocasionar.

Por sua vez, a Comunidade de Investigação, parece apontar para as boas perguntas como aquelas que são autorais, feitas pelos alunos, de interesse deles e escolhidas por eles como valiosas (Mohr, 2011). Na verdade, a autoria é um tema que perpassa todas as propostas pedagógicas tratadas aqui - o Pensamento Crítico, a Educação para as Virtudes Intelectuais e a Comunidade de Investigação. Todas elas reforçam a necessidade de incentivar que os alunos façam suas próprias perguntas, sejam autores e se dediquem ativamente a essa criação e execução, melhorando sua habilidade e consolidando o hábito de questionar. (Dillon, 1982; Siegel, 2017; Watson, 2019; Sharp, 1987).

No entanto, nem sempre a curiosidade dos alunos ou de qualquer pessoa é virtuosa, como por exemplo quando querem saber como ser um tiktoker famoso, como espionar os vizinhos ou sobre a vida particular do professor ou celebridade. Além disso, como vimos em Hofstein (et. al, 2005) os alunos muitas vezes, fazem perguntas apenas para completar uma atividade, escolhendo o tipo menos investigativo ou não escolhendo nenhuma para investigação posterior.

Apesar da Comunidade de Investigação enfatizar a escolha dos alunos como essencial e preferir que eles sejam os responsáveis por estas escolhas, desviar por vezes a atenção da autonomia para escolher pura e simples, e trabalhar com eles parâmetros que ajudem na formulação de boas perguntas ou na observação de como cada tipo de pergunta influencia a investigação pode fomentar ainda mais a discussões, introduzindo aos poucos uma reflexão metacognitiva, que os ajudará a terem maior controle sobre a aprendizagem e por fim, ainda mais autonomia.

A Comunidade de Investigação cria um ambiente aberto, de experimentação e diálogo, que é essencial para a motivação e a construção coletiva do conhecimento, mas acredito que é possível ir além e refinar aos poucos a percepção das crianças sobre seus pensamentos, oferecendo um vocabulário comum e um momento para a autopercepção e reflexão filosófica, desenvolvendo aos poucos o que Mohr (2013) denomina sensibilidade filosófica. Segundo a autora, “a sensibilidade filosófica envolve a consciência de questões abstratas e gerais que permeiam a existência humana (p.173).” Quando essa sensibilidade é desenvolvida, aquele que a possui consegue discernir aspectos filosoficamente significativos das situações e fazer relações entre eles dando uma forma filosófica ao que percebe. Além disso, “a oportunidade de se envolver em reflexões especulativas desde cedo incentiva as crianças a adquirirem o hábito de questionar suas próprias crenças e ideias, além de estimular o pensamento independente (p.174).”

Para isso, o primeiro passo é fazer com que os alunos façam suas perguntas, ou seja, se sintam confortáveis o suficiente para fazê-las, sem medo de represália do professor ou dos colegas. Em seguida, pode-se trabalhar com as perguntas produzidas, melhorando o entendimento desta ferramenta intelectual, observando-a em ação e percebendo as consequências positivas ou negativas de fazer uso das mesmas para a própria compreensão e investigação. Depois de aplicar tais conhecimentos e praticar no dia a dia da sala de aula,

espera-se que os alunos tenham mais oportunidades para obterem domínio desta habilidade intelectual complexa e adquiram, além disso, o hábito de fazer perguntas, se engajando em questionamentos e investigações na aula de Filosofia e em outras matérias, transferindo esta importante habilidade para diversos contextos.

Em uma Comunidade de Investigação as perguntas de seus membros são o ponto de partida da investigação, mas o trabalho metacognitivo e sistemático com a produção das perguntas dos alunos é menos direcionado contando mais quem faz a pergunta, no caso os alunos, do que a qualidade e o aprimoramento das perguntas dos mesmos. O papel ativo dos alunos permanece o mesmo, na minha concepção e na comunidade de investigação, apenas gostaria de direcionar um pouco mais a atenção dos alunos à produção, aos tipos e às consequências do uso das perguntas para aprender e investigar, para que estes dominem esta habilidade intelectual e façam uso da mesma até quando não se encontrarem na aula de Filosofia.

Por fim, abordarei a proposta pedagógica que mais oferece guias práticos para o trabalho com as perguntas: o Pensamento Crítico. Vimos na seção 1.3 as propostas de Paul e Elder (2019) para o uso das perguntas direcionadas a questões metacognitivas centrais do pensamento, como por exemplo: esclarecer, aplicar e avaliar a aplicação de critérios e normas para o bom pensar. Além disso, os autores propõem uma categorização de perguntas em três sistemas diferentes que levam a respostas e formas de responder distintas. Para o Pensamento Crítico as boas perguntas parecem ser aquelas que estimulam a reflexão profunda, a análise cuidadosa e a avaliação crítica de informações e ideias. Tais perguntas ajudariam no desenvolvimento da capacidade de pensar de forma independente, questionando suposições, identificando vieses e reconhecendo falácias, transformando opiniões do senso comum em opiniões fundamentadas. Tais perguntas variam de acordo com o contexto, o tema e os objetivos da análise, mas em geral, são aquelas que incentivam uma análise profunda e um questionamento rigoroso. Exemplos destas perguntas seriam: quais evidências sustentam essa afirmação? Existem outras perspectivas ou pontos de vista que devemos considerar? Como essa ideia se compara a outras teorias ou abordagens? Dentre outros inúmeros exemplos. As boas perguntas no Pensamento Crítico tem como foco a avaliação dos raciocínios e afirmações e ajudam aquele que as faz a refletir, raciocinar e tomar decisões sensatas.

Tal proposta guia a atenção daquele que busca fazer boas perguntas para pontos essenciais do pensamento e ajuda a esclarecer os cuidados que aquele que deseja construir bons raciocínios precisa ter. No entanto, acredito que ainda é preciso uma abordagem mais sistemática das perguntas, que seja simples, precisa e fácil de usar como ferramenta para auxiliar a produção das mesmas pelos alunos na sala de aula. Tal ferramenta, a meu ver, deve ser pensada tendo em vista sua utilização por crianças e jovens e para melhorar sua compreensão metacognitiva e avaliativa do que faz uma pergunta boa ou ruim e o que significa ter a habilidade de fazê-las. Vejamos a seguir, como os pesquisadores educacionais têm classificado as perguntas e que características destacam como significativas para a compreensão desta ferramenta intelectual.

Tipologia das Perguntas nas Pesquisas Educacionais

Nós usamos perguntas para muitos propósitos, avaliar, buscar informação, demonstrar carinho e interesse pelos outros, expressar perplexidade, dúvida, entre outras funções. Por isso, não é tarefa fácil organizá-las ou classificá-las. Nas pesquisas educacionais, utilizam-se diferentes classificações, algumas consideram *quem pergunta*, como é o caso do par, pergunta *do professor* e *pergunta do aluno*. Outras classificam de acordo com *quem responde*, se ela é direcionada a si mesmo ou a outro, ao professor ou aos colegas. Outras classificam de acordo com o *tipo de informação* que buscam. Por exemplo, Dillon (1988) categoriza as perguntas do professor em: de conversação, auto-respondida, expressiva/argumentativa ou informacional. Já Wong (1985) classifica as perguntas como: que buscam informações (information-seeking), que podem ser feitas para o professor, colegas ou a si mesmo e perguntas de monitoramento da compreensão (comprehension monitoring) feitas apenas a si mesmo.

Apresentarei aqui três classificações frequentemente utilizadas nas pesquisas educacionais (Hofstein et al., 2005; Vinten, 1995; Pate, 2012; Lewis e Smith, 1993; Brookhart, 2010; Chin, 2002; Hu e Chiou, 2012; Chin e Osborne, 2008). A saber: perguntas abertas *versus* perguntas fechadas, de baixo *versus* alto nível cognitivo e por fim, perguntas investigativas e não-investigativas.

Perguntas Abertas versus Perguntas Fechadas

Começarei pela distinção entre perguntas abertas e fechadas. As perguntas abertas são aquelas que permitem mais de uma resposta correta, requerem uma explicação e não podem ser respondidas com um simples sim ou não, uma palavra ou pequena frase. Normalmente, solicitam respostas mais amplas, envolvendo uma maior produção discursiva ou textual. Alguns exemplos deste tipo seriam, “O que te faz dizer isso?”, “O que X te faz pensar?” “Por que fazer x é melhor do que fazer y?” “Qual a ideia central do texto?”. Tais perguntas também recebem os seguintes nomes: resposta livre, para escrever, sem restrições e divergentes, pois começam em um ponto comum e abrem um leque de possíveis respostas. Pelo mesmo motivo também são chamadas de perguntas gordas (Vinten, 1995; Pate, 2012).

Já as perguntas fechadas levam a respostas limitadas que podem ser respondidas com um simples sim ou não, uma palavra, pequena frase ou a escolha de uma opção. Exemplos deste tipo seriam: Vocês já aprenderam a fazer raiz quadrada?, Em que ano aconteceu a Revolução Francesa?, Quem escreveu o livro “A Origem das Espécies”? Elas também recebem o nome de convergentes, pois as respostas devem convergir a uma única informação, ou “magras” pela característica brevidade de suas respostas. Também são chamadas de múltipla escolha, quando é preciso escolher entre respostas dadas. Também podem ser chamadas de resposta de verificação, pré-codificada ou restrita (Vinten, 1995).

Para cada uma delas, as pesquisas demonstram diferentes efeitos positivos e negativos. As perguntas fechadas incentivam a recitação e a memorização de informações, já as abertas incentivam a discussão e a criatividade, pois concedem maior espaço para a criatividade, originalidade, expressão de sentimentos e experiências pessoais, assim como proporcionam maior liberdade para a criação e a autoria. Elas também dão espaço para que se experimente possíveis respostas, se considere o contexto de cada aprendiz e são úteis para testar hipóteses (Vinten, 1995).

As perguntas abertas criam circunstâncias nas quais os alunos são desafiados a pensar sobre ideias centrais e extrapolar para além das implicações imediatas, ampliando sua perspectiva. Além disso, como afirma Allen, o uso “de uma pergunta formulada em formato aberto permite que se tenha maior variedade de interações, o que reduz o risco por parte do aluno” (2002, p.159). Ou seja, ao se engajar com este tipo de pergunta os alunos sentem-se menos ameaçados, pois não precisam encontrar uma única resposta certa, já conhecida pelo

professor, isso por sua vez, gera um aumento na participação em discussões sobre o material que se lê.

Além disso, as respostas às perguntas abertas, permitem que os alunos usem suas próprias palavras, sendo as mais indicadas quando se pretende que seu interlocutor revele atitudes e pontos de vista genuínos (Vinten, 1995, p. 27-32). Tais respostas representam mais fielmente o entendimento daquele que responde e permite que este formule sua perspectiva sobre o que está aprendendo, lendo ou experimentando.

Por outro lado, as perguntas abertas requerem tempo e esforço consideráveis para serem respondidas, se comparadas com as fechadas. Além disso, os alunos com dificuldade para escrever ou que ainda são muito jovens podem sentir dificuldade em se expressar desta forma. Afinal, escrever uma resposta para perguntas abertas pode apresentar um grande desafio, dependendo das habilidades de escrita ou comunicação dos alunos, requerendo mais tempo de dedicação e aumentando o grau de dificuldade para aqueles que as respondem. Outra consequência um tanto quanto negativa é que elas requerem mais tempo de correção do professor e a produção de um feedback ou comentário mais extenso e pessoal. Com relação a correção Pate argumentar:

A análise de uma resposta escrita pode ser um processo difícil e lento. Isso pode ser auxiliado com o desenvolvimento de uma rubrica; entretanto, essa ferramenta poderia transformar uma pergunta aberta em uma pergunta fechada. As perguntas abertas geralmente são contestáveis, pois nos deixam com mais coisas para pensar e podem não trazer uma satisfação completa (Pate, 2012, p.35).

Ou seja, perguntas abertas são mais complicadas de avaliar tanto no sentido de ter um parâmetro considerado como a resposta correta, quanto o trabalho de correção que exigem. É preciso ler diferentes respostas, avaliar como elas se encaixam em relação a algum parâmetro do que seria uma boa resposta e produzir um feedback particular para cada uma.

Outro fator negativo, apontado por Pate (2012), é que fazer perguntas abertas pode ser um tanto assustador para os professores, pois assim parecem passar o “bastão do controle” para os alunos. No entanto, ela também alega que se tais perguntas forem bem colocadas, elas podem direcionar o interesse dos alunos deixando o controle novamente nas mãos do professor. Porém, aceitar as perguntas abertas dos alunos é sim abrir espaço para o novo, a incerteza e o inesperado, o que pode causar certo medo, insegurança ou sensação de descontrole por parte do professor. Apesar disso, penso que se este estiver ciente dos

objetivos das boas perguntas, como aquelas que direcionam a atenção para o que é importante e avançam as investigações em sala de aula, tal conhecimento pode acalmar os ânimos e dar-lhe maior confiança ao lidar com as perguntas dos alunos. Ao buscar promover exatamente a habilidade da comunidade em fazer estas perguntas, trabalhando em conjunto para produzir boas perguntas, que sejam significativas, que dêem direção e foco ao aprendizado, o controle da sala é compartilhado entre seus membros assim como o compromisso em aprender. O compartilhamento da responsabilidade e o respeito aos membros da comunidade de investigação podem ajudar tanto os alunos quanto os professores a se sentirem mais seguros ao responder perguntas abertas ou fechadas. Em um ambiente acolhedor, não saber a resposta certa de antemão faz parte do processo de aprender e não é uma falha moral ou pessoal a ser escondida.

Por outro lado, perguntas fechadas requerem pouco tempo de resposta e correção, são fáceis de processar e fáceis de fazer comparações entre grupos (Vinten, 1995, p.28). Os estudantes e os professores gostam desse formato pois as respostas são limitadas e as soluções mais simples, o que requer menos esforço para responder. Por não precisarem de grandes textos, elas são indicadas para se passar mais rapidamente pelo material e dão a sensação de que se avança com maior rapidez (Pate, 2012, p.33). Elas também são indicadas para a verificação da recordação de informações básicas sobre o conteúdo ou para se fazer revisões, trazendo informações antigas, guardadas na memória à lembrança, facilitando assim, a memorização.

Além disso, também são indicadas para fazer uma avaliação rápida sobre algum ponto específico do estudado ou lido e para se desenvolver habilidades de pesquisa, como buscar informações específicas no texto. Além disso, podem servir como um “empurrãozinho” para que se inicie um diálogo sobre o conteúdo, pelo menos no estágio inicial, por isso, os professores podem utilizá-las para começar a estabelecer um cenário de diálogo com os alunos (Raphael, 1994). Ou seja, elas também podem levar a produção de perguntas abertas e iniciar diálogos (Pate, 2012, p.33).

Por outro lado, as perguntas fechadas são por vezes cruas, pouco espontâneas e podem refletir os vieses daquele que pergunta. Elas normalmente requerem apenas a memorização de informações e um entendimento superficial do conteúdo. Além disso, aumentam o risco percebido pelos alunos e causam ansiedade em relação à participação na sala de aula (Vinten,

1995, p.28). Precisamos, portanto, ter muito cuidado com este efeito negativo das perguntas fechadas, pois “com base no risco percebido, essas perguntas podem inibir completamente os alunos de interagir” (Allen, 2002, p.159).

Sendo assim, o fato das perguntas fechadas terem apenas uma resposta correta pode ser considerado positivo e negativo. Positivo no sentido de que podem ser respondidas e verificadas rapidamente, mas negativo no sentido de ter apenas uma formulação ideal que os alunos devem encontrar. Como afirma Pate:

No ambiente das discussões em sala de aula, quando o professor faz uma pergunta fechada, as atividades mentais dos alunos começam a busca pela única resposta correta que o professor já determinou aceitável. Portanto, tentar descobrir o que o professor quer ouvir pode impedir os alunos de responderem facilmente ao professor, porque agora eles precisam considerar todas as respostas possíveis antes de responder com a mais relevante (Pate, 2012, p.34).

Em outras palavras, as perguntas fechadas limitam a interação professor-aluno e as respostas que são consideradas aceitáveis, o que aumenta a sensação de risco e ansiedade que estes enfrentam para participar da discussão em sala, podendo inibir este comportamento. Por fim, este tipo de pergunta também pode incentivar que os alunos apenas tentem adivinhar, escolhendo seu melhor palpite, ocultando assim seu verdadeiro entendimento do assunto, transformando o ato de responder mais em um jogo de adivinhação do que memorização e que dirá compreensão.

Perguntas de alto versus baixo nível cognitivo

A segunda classificação, frequentemente utilizada nas pesquisas educacionais e, muitas vezes, apresentadas em conjunto com a distinção entre perguntas abertas e fechadas, é a dos níveis cognitivos. Ou seja, se uma pergunta se encaixa em um nível cognitivo mais baixo (lower level) ou mais alto (higher level). Para entender esta distinção em níveis, precisamos voltar a sua origem na criação da Taxonomia de Bloom (1956). Embora esta Taxonomia tenha sido originalmente formulada para fornecer uma classificação mais precisa e estruturada dos objetivos educacionais, ela também pode ser usada para ordenar e oferecer um vocabulário comum para o trabalho com as perguntas. Principalmente se considerarmos que elas solicitam, daqueles que a respondem, um certo processo cognitivo (classificar,

explicar, atribuir, especificar, lembrar) e um tipo de conhecimento (factual, conceitual, procedimental, metacognitivo).

Na Taxonomia de Bloom há uma hierarquia entre dois níveis de conhecimento, começando do mais rudimentar, voltado principalmente para a memorização de informações simples, se estendendo até o mais complexo, profundo e criativo. Neste nível, aquele que aprende interage de forma ativa com as informações, construindo algo novo, colocando uma nova estrutura. Na atualização da taxonomia de Anderson e Krathwohl (2001) os autores elencam seis processos cognitivos: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Os três primeiros - lembrar, entender e aplicar - são considerados processos cognitivos de baixo nível (lower level), o que significa que são mais transparentes, simples, certos e mecânicos com um cuidado maior para a memorização e aplicação de conhecimentos. Perguntas deste nível enfatizam processos como relembrar informações, métodos universais, processos, estruturas, definições e colocá-los em prática, como aprender a seguir um guia.

Hofstein et al. (2005) definem as perguntas dos alunos de baixo nível, no contexto de um teste prático realizado em um laboratório de química, como aquelas relacionadas aos fatos e às explicações dos fenômenos observados. Já no contexto da leitura de um artigo científico, outra atividade analisada por eles, tais perguntas eram aquelas altamente baseadas no texto (perguntas textuais), cujas respostas poderiam ser encontradas por meio da releitura. Eles acrescentam ainda, e aqui podemos observar a semelhança com as perguntas fechadas, que suas respostas em geral podem ser: “uma única palavra, afirmação ou explicação” (2005, p.798). Retirei alguns exemplos de perguntas de baixo nível do artigo de Hofstein (et al., 2005) para ilustrar esse ponto: “A temperatura diminuiu? Porque a temperatura diminuiu? De quais elementos os semicondutores são compostos?” (p.797). Todas essas perguntas podem ser respondidas a partir da leitura do artigo ou da observação dos fenômenos em questão.

Já as outras três categorias - analisar, avaliar e criar - são consideradas de alto nível cognitivo (higher-level), e suas perguntas são mais avançadas, requerem um conhecimento maior do assunto estudado e processos cognitivos mais sofisticados. Assim, se criou a diferenciação entre perguntas de baixo e alto nível. Em Holstein et al. (2005) as perguntas desse segundo tipo só podem ser respondidas quando o aluno faz uma investigação adicional, realiza um experimento ou busca a informação em outra literatura química ou na internet. Tais perguntas “são mais complicadas, e o aluno precisa pensar criticamente sobre a pesquisa

para poder formulá-las” (p.798). Alguns exemplos presentes no artigo são: “Como a quantidade de A e B influencia a mudança de temperatura?; O que teria ocorrido se tivéssemos usado outro líquido em vez de água? O que aconteceria se o experimento fosse realizado em uma temperatura mais baixa do que a temperatura ambiente (25 °C), por exemplo, 5°C?” (p.797). Estes exemplos mostram como tais perguntas são mais complexas e exigem mais interação com as informações por parte daquele que as faz e as responde. Tais perguntas, não serão respondidas com uma releitura do texto, ou apenas prestando atenção na atividade do laboratório, elas solicitam maior engajamento do aprendiz com o assunto.

Apesar de parecer que as perguntas de alto nível, são de certa forma melhores do que as de baixo nível, é preciso ter cuidado, ao classificá-las como boas ou ruins em termos gerais, já que ambas são absolutamente necessárias para a compreensão e o avanço do entendimento dos alunos. Assim como as perguntas abertas e fechadas, cada nível cognitivo tem seu propósito e é preciso certificar-se de que estão sendo oferecidas oportunidades para que os alunos pratiquem atividades e processos cognitivos em ambos os níveis.

O trabalho no baixo nível cognitivo é recomendado principalmente se os alunos estão aprendendo algo novo, que ainda não conhecem muita coisa sobre o assunto. É essencial, para sedimentar o entendimento básico, o vocabulário comum, os fatos, os exemplos e as explicações, que são objetivos educacionais importantes e não devem ser descartados. Este nível, apesar de básico, é essencial para o aprendizado. Afinal, não começamos a aprender, por exemplo, um instrumento tocando as músicas complexas e desafiadoras, mas sim conhecendo cada parte do instrumento, as escalas, as posições dos dedos, a leitura da partitura e as melodias básicas, isso já é desafio suficiente para o iniciante. No entanto, conforme sua compreensão e habilidade avançam é preciso propor novos desafios, aumentando o grau de dificuldade e complexidade conforme a aprendizagem se desenvolve.

Da mesma forma, conforme os alunos avançam na compreensão daquilo que estão aprendendo e ganham familiaridade com o assunto, é preciso ir além da memorização e do conhecimento dos fatos e oferecer oportunidades pedagógicas com este intuito, ou seja, que façam os alunos se envolverem de forma criativa e ativa com as informações, que tenham espaço para expressar sua criatividade, experimentar, errar, acertar, especular e refletir sobre suas criações e caminhos de investigação e descoberta. Estes processos se encaixam no nível

superior e entender essa distinção pode ajudar no planejamento de atividades pedagógicas mais adequadas e almejar a complexificação e o desafio.

Lewis e Smith (1993) propõe a seguinte definição para o pensamento de ordem superior (higher order thinking), sinônimo do pensamento de alto nível:

O pensamento de ordem superior ocorre quando uma pessoa utiliza novas informações e informações armazenadas na memória e inter-relaciona e/ou reorganiza e amplia essas informações para atingir um objetivo ou encontrar possíveis respostas em situações problemáticas. (p.136)

Com esta definição os autores englobam tanto os termos “solução de problemas” (problem solving) das ciências quanto o “pensamento crítico” das humanidades. O pensamento de ordem superior inclui portanto, o pensamento crítico, lógico, reflexivo, metacognitivo e criativo. Segundo os autores, com esta definição mais ampla, engloba-se uma variedade de propósitos que podem ser atingidos pelo pensamento de ordem superior, como por exemplo: “decidir em que acreditar; decidir o que fazer; criar uma nova ideia, um novo objeto ou uma expressão artística; fazer uma previsão; e resolver um problema não rotineiro.” (Lewis e Smith, 1993, p.136). Podemos observar que os propósitos envolvem várias atividades “cabeça na massa” e novos desafios, criando oportunidades para que os alunos dêem saltos cognitivos, dêem sentido e utilizem as informações que tem a seu dispor para criar algo novo.

O pensamento de alto nível acontece quando encontramos situações problemáticas desconhecidas, incertezas, dilemas e perguntas que ainda não sabemos as respostas. Ele normalmente envolve uma nova situação na qual apenas lembrar informações, reler um texto ou anotações, não será suficiente para resolvê-la. Para isso, é preciso usar as informações que se tem e ir além, construir algo novo, criativo. No entanto, quão novas e desafiadoras serão as situações problemáticas dependerá do histórico intelectual pessoal daquele que as encontra, pois diferentes situações podem ou não despertar naquele que tenta solucioná-las a necessidade de criar uma nova combinação ativa e criativa das informações, tendo em vista seu propósito. Ou seja, o que para alguns requer um salto criativo ou a criação de uma nova forma de solucionar ou um novo arranjo inusitado de informações, para outro pode requerer apenas lembrar um fato e a aplicação de um conhecimento.

Por exemplo, digamos que em uma aula de Física duas alunas se deparam com um problema sobre circuitos elétricos. Uma delas, ainda não sabe muito sobre as leis e conceitos fundamentais da eletricidade e enfrenta dificuldade para resolver o problema, mas mesmo com as poucas informações que têm a seu dispor sobre resistores e correntes elétricas, encontra uma solução criativa, conseguindo resolver o problema. Já outra aluna, que possui um vasto conhecimento prévio sobre circuitos elétricos, já está familiarizada com as leis e conceitos fundamentais, precisa apenas lembrar a fórmula que já conhece e aplicá-la para solucionar o problema. Neste exemplo, apesar da pergunta ser a mesma, cada estudante teve uma experiência particular em relação a sua solução. A primeira aluna, mesmo tendo menos conhecimento, solucionou o problema usando o pensamento de ordem superior, recombina as informações que possuía e criando uma solução nova, pelo menos nova para ela. Já a segunda aluna, apesar de ter mais informações, acabou apenas lembrando uma fórmula, aplicando-a e assim, solucionando o problema, para isso, precisou apenas dos processos cognitivos de baixo nível cognitivo: lembrar e aplicar. Ou seja, a mesma situação problemática, não desperta necessariamente o mesmo processo cognitivo naquele que a soluciona, ele depende também do histórico intelectual dos alunos. Além disso, ambos os níveis, na realidade, não são assim tão claramente distinguíveis, pelo contrário, podem estar significativamente interligados, muitas vezes acontecendo ao mesmo tempo.

É possível observar esta ligação na análise realizada por Resnick (1987) das pesquisas cognitivas, nas quais se entende que as habilidades de pensamento de ordem superior - “elaborar o material dado, fazer inferências além do que é explicitamente apresentado, criar representações adequadas, analisar e construir relações” - estão presentes até mesmo nas atividades mentais aparentemente mais elementares (p.45). Como é o caso da leitura, que pode parecer uma atividade elementar, de pensamento de baixo nível, mas requer na verdade ambos, já que como afirma Resnick, as crianças precisam fazer inferências e usar informações que vão além do texto para fazer sentido daquilo que estão lendo. Talvez aqui pode-se pensar que a atividade mecânica de ler, como entender os símbolos e reproduzir os sons das palavras corretamente seja uma atividade de baixo nível, mas a compreensão e interpretação do texto estejam no campo do pensamento de alto nível. Apesar da separação entre estes processos não ser tão clara na realidade, acredito que separá-las é útil para compreender suas especificidades e na busca de se propor atividades que trabalhem em ambos os níveis.

Para ilustrar esse ponto, pode-se pensar na diferenciação de Soares (2018) entre alfabetização e letramento. Já que a pesquisadora entende a alfabetização “como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” e o letramento como “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (p.46). E apesar de separar os dois termos, para compreendê-los em suas especificidades, ela logo em seguida os reúne novamente para afirmar que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - *a alfabetização* - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (p.44-45)

Ou seja, a parte mais básica e mecânica da leitura, entendida como a alfabetização e a parte mais social, que envolve habilidades de compreender, interpretar e produzir textos, em diferentes contextos e situações comunicativas, o letramento, andam lado a lado. Apesar de cada atividade ter sua especificidade, ambas fazem parte do domínio da leitura e da escrita. Para ser considerado que há domínio, uma não pode existir sem a outra. Desta forma também, pode-se entender a diferença entre níveis na Taxonomia de Bloom, já que os níveis mais altos não podem existir sem os níveis mais baixos e os mais baixos sozinhos não representam o domínio do assunto aprendido, apenas um entendimento básico.

Assim também não podemos considerar que alguém possui domínio em matemática se esta pessoa apenas memoriza as regras para manipulação dos símbolos numéricos. Ou seja, até mesmo para atividades à primeira vista simples, os pensamentos de ordem inferior e superior estão presentes, principalmente quando se considera a proficiência. Pode-se concluir que os dois níveis não estão categoricamente separados, como que em dois reinos, que nunca se encontram, mas pelo contrário, estão intimamente interligados. O que leva Resnick (1987) a concluir que: “Tudo isso implica que as habilidades “básicas” e de “de ordem superior” não podem ser claramente separadas” (p.45).

Sendo assim, na sala de aula os dois níveis, embora separados em teoria, estão interligados. No entanto, é importante separá-los, para entender melhor que tipo de pensamento provocamos com as perguntas que fazemos, com os objetivos pedagógicos que elencamos, ou até mesmo que nível cognitivo os próprios alunos trazem para as discussões ou investigações em sala de aula quando perguntam, comentam ou conversam entre si. Saber a distinção entre estes níveis pode ajudar na percepção dos processos cognitivos presentes no dia a dia da sala de aula e é uma ferramenta importante para se refletir sobre as oportunidades de trabalho que os alunos têm para acessar ambos os níveis e assim ganhar profundidade, autonomia e habilidade nos assuntos que aprendem.

Voltemos, por um momento, à metáfora da criticidade como o aprender a voar. Para aprender a voar, vemos que os pássaros aprendem primeiro a dar pequenos saltos, pulam para cá, pulam pra lá e aos poucos se sentem seguros e fortes o suficiente para levantar voo. Me parece que assim também pode ser o trabalho com a criticidade e o pensamento de alto nível. É preciso oferecer oportunidades para os alunos darem pulinhos cognitivos, se fortalecerem com estas atividades, para então baterem as asas do pensamento.

Mais uma vez enfatizo, é essencial ter conhecimentos de baixo nível ou conhecimentos básicos, pois eles são o terreno no qual os saltos cognitivos podem acontecer e assim possibilitam que se chegue aos conhecimentos de alto nível e ao domínio de algum assunto. Por exemplo, durante minha experiência pedagógica como professora de Filosofia do 6º ano do Ensino Fundamental no Projeto Educacional Ninho, estávamos lendo o livro *Aprendendo a Aprender* de Barbara Oakley. Nós fazíamos uma leitura conjunta e também pequenas pausas para fazer sentido daquilo que a autora estava comunicando. Certo dia, uma das alunas comentou que ela gostava mesmo era de “conversar sobre o texto” que só assim “via que realmente entendia o que estava lendo.” Estas palavras demonstraram para mim a junção entre os dois níveis durante a leitura, pois uma coisa é a leitura sozinha, muitas vezes em voz alta, que pode ser um processo mecânico, ou a escuta de um texto lido, de forma passiva. Por outro lado, a leitura acompanhada de uma conversa sobre o texto, faz com que se dê sentido, extrapolando a atividade mecânica e possibilitando a compreensão. Essa conversa sobre o texto possibilita uma espécie de digestão das informações, porque assim, como a comida é digerida e incorporada, tornando-se parte do nosso corpo, também o aprender envolve digerir e incorporar, tornando algo estranho nosso. Ao conversar sobre o texto extrapolamos, colocamos em nossas palavras, nos relacionamos com as informações,

trazemos nossas emoções e interesses e não apenas respondemos perguntas textuais ao final do capítulo, para confirmar a compreensão, mas respondemos nossas próprias perguntas sobre o que lemos. Assim, pode-se pensar sobre as consequências e implicações do que é lido, em outros exemplos, criar novas metáforas, dar novos sentidos, relacionar com nossas experiências particulares e comunicar uma perspectiva. Como quando uma aluna relatou que seus pais estudavam a bíblia, ou seja, que seu exemplo de estudos vinha dos pais que liam a bíblia todos os dias. Com essa informação aprende-se mais sobre a perspectiva e contexto de cada aluno, assim como sua visão de mundo. Ao entender melhor uns aos outros e a diversidade de contextos com os quais cada um interpreta o texto, enriquecemos o sentido que atribuímos a ele e o que levamos conosco.

Para identificar o pensamento de ordem superior, pode-se usar mais uma vez a definição de Resnick (1987) que afirma que ele exige esforço, depende da autoregulação e precisa que aquele que deseja encontrar a solução busque a resposta por si mesmo, pois tais respostas não estão totalmente especificadas de antemão. Segundo ela, “a tarefa do pensador é construir significado e impor estrutura às situações, em vez de esperar encontrá-las já aparentes” (p.45). Ou seja, diante de um problema aberto e desestruturado, se engajar com as informações e construir alguma ordem ou sentido de forma ativa e criativa.

Outra definição destes dois níveis é de Newman (1990), derivada da observação de salas de aulas e entrevistas com professores e diretores de departamentos que tinham como propósito promover o pensamento de alto nível. O contraste entre os dois facilita a compreensão, já que o pesquisador descreve o pensamento de baixo nível como aquele que demanda apenas a aplicação mecânica, a execução de uma rotina, aplicando informações previamente aprendidas. As atividades deste tipo envolvem listar informações previamente memorizadas ou inserir números em fórmulas já conhecidas, como foi o caso da segunda aluna, no exemplo de física acima. Por outro lado, o pensamento de alto nível cognitivo é aquele que “desafia o estudante a interpretar, analisar, ou manipular informações” (p.44). Ou seja, para que ele ocorra é necessário criar uma situação na qual apenas lembrar informações relevantes não é suficiente para resolver a situação problema. Ou seja, o pensamento de ordem superior exige mais criatividade e engajamento com as informações e apesar da memorização fazer, de alguma forma parte desta atividade, ela sozinha não será capaz de oferecer uma solução adequada.

Antes de abordar o próximo termo, gostaria de permanecer pensar um pouco mais sobre a relação entre as perguntas abertas e fechadas e os níveis cognitivos, pois apesar de ter apresentado cada um deles separadamente, pesquisas educacionais trabalham frequentemente com ambos ou um destes pares: perguntas abertas e fechadas e/ou perguntas de baixo e alto nível (Erdogan e Campbell, 2008; Chin e Osborn, 2008; Hu e Chiou, 2012).

Estes termos, às vezes, são entendidos como sinônimos: perguntas fechadas são equivalentes a perguntas de baixo nível e por sua vez, perguntas abertas equivalem ao alto nível. No entanto, é preciso ter cuidado ao fazer esse tipo de equivalência, já que apesar de no geral, perguntas fechadas serem mais propensas a serem satisfeitas com respostas de baixo nível e perguntas abertas com respostas de alto nível, não é impossível que tais formas resultem em seu exato oposto. Ou seja, apenas a forma de uma pergunta não informa o nível de complexidade cognitiva que sua resposta requer, é preciso observar caso a caso. Por este motivo, é importante entender os termos separadamente e avaliá-los com cuidado ao classificá-los.

Embora as perguntas fechadas sejam geralmente associadas a questões factuais ou de múltipla escolha, que podem ser respondidas com uma única palavra ou frase, elas também podem abordar tópicos mais complexos. Visto que uma pergunta de alto nível cognitivo, por definição, solicita um pensamento crítico, análise e raciocínio abrangente para ser respondida, essas perguntas geralmente envolvem uma compreensão mais profunda de um assunto e podem exigir a aplicação de conhecimento, avaliação de evidências, consideração de diferentes perspectivas e a formulação de argumentos bem fundamentados. Embora uma pergunta fechada restrinja as opções de respostas possíveis, isso não significa necessariamente que ela deva ser de baixo nível cognitivo, já que uma pergunta fechada de alto nível pode fornecer a seleção entre respostas que solicitem uma avaliação crítica ou a aplicação de princípios e conceitos complexos.

Por exemplo, uma pergunta fechada de alto nível cognitivo pode ser: "Qual das seguintes teorias é mais consistente com as evidências científicas atuais sobre a origem do universo: a teoria do Big Bang, a teoria do estado estacionário ou a teoria do universo pulsante?" Embora essa pergunta seja fechada, a resposta exigiria um conhecimento abrangente da física teórica, cosmologia e uma avaliação das evidências científicas disponíveis. Outro exemplo, poderia ser a pergunta socrática "é melhor cometer uma injustiça

ou sofrer uma injustiça?”. Neste caso, apesar da resposta ser uma escolha entre duas opções, tendo uma forma fechada, é preciso construir, avaliar e ponderar entre diversos argumentos a favor e contra ambas as ideias e somente depois fazer uma escolha ponderada. Portanto, embora corriqueiramente as perguntas de alto nível cognitivo tenham a tendência de serem abertas, permitindo respostas mais detalhadas e complexas, não é impossível formular perguntas fechadas que solicitem um pensamento crítico e profundo.

Por outro lado, uma vez que o nível cognitivo de uma pergunta refere-se ao grau de complexidade do pensamento necessário para respondê-la, perguntas de baixo nível geralmente envolvem respostas simples e diretas, requerendo apenas um conhecimento básico ou superficial do assunto. No entanto, a expectativa sobre o tipo de pensamento necessário para responder a pergunta de forma satisfatória, depende consideravelmente daquele que as realiza, ou seja, de quem pergunta, pois uma pergunta aberta, pode perder sua propriedade divergente se aquele que pergunta busca uma resposta específica. Como é o caso, quando um professor faz uma pergunta aberta, mas só se satisfaz com uma formulação específica que é tomada como a única resposta correta. E o contrário também pode ocorrer, quando uma pergunta fechada dá início a uma investigação consideravelmente aberta, que abre espaço para respostas diversas e inovadoras, como no caso da pergunta de Sócrates. Ou seja, a expectativa daquele que pergunta, sobre o tipo adequado de resposta, também influencia as propriedades das perguntas que usa e os efeitos produzidos naquele que responde. Neste sentido, mesmo que as perguntas abertas, por definição, permitam respostas mais divergentes e criativas, pois não estão restritas a opções predefinidas, isso não significa automaticamente que todas as perguntas abertas solicitam pensamento de alto nível cognitivo. Elas podem variar consideravelmente em seu nível de complexidade, e algumas podem exigir apenas uma resposta descritiva ou factual simples.

Podemos observar um exemplo deste uso restrito de perguntas abertas, em Ritchhart (2012) quando este relata a experiência de sua colega Sally Godinho da Universidade de Melbourne. Ele descreve as observações de Goudinho sobre um grupo de leitura que acompanhou como parte de sua pesquisa sobre aprender por meio do diálogo. Em uma das seções a professora da turma faz a seguinte pergunta aberta: “Qual o custo da guerra?” A qual os estudantes oferecem várias respostas ricas e diversas, a professora, no entanto, escuta todas as opções até chegar a vez de uma aluna que responde: “Infância”, com uma certa incerteza

na voz. Nisto, a professora responde: Sim! “Essa é a que eu gosto!” E a discussão termina (p.8).

Neste exemplo, vemos o quanto a expectativa daquele que pergunta, no caso a professora, pode modificar as propriedades das perguntas, pois se a intenção é chegar a uma única “resposta correta”, mesmo que a pergunta seja aberta, ela acaba assim se tornando uma pergunta fechada, perdendo sua propriedade divergente.

Por outro lado, perguntas fechadas também podem começar reflexões divergentes, como é o caso de outro exemplo de Ritchhart (2012), também retirado dos relatos de Godinho. Nesta seção a professora faz, apenas tentando esclarecer a analogia da história, a seguinte pergunta fechada: “O que é um Urubu?” Esta pergunta, no entanto, desencadeia uma rica discussão sobre as características dos urubus e como estas características eram refletidas na personagem da história. Depois disso, o grupo cria outras metáforas alternativas ao pássaro (p.9). Neste exemplo, é possível observar como uma pergunta fechada, baseada em conhecimento (knowledge-based), apesar de normalmente resultar em respostas convergentes e o fim da discussão, também podem ocasionar seu oposto.

Outro exemplo de uma pergunta aberta de baixo nível cognitivo poderia ser: "Qual é o seu livro favorito e porquê?" Essa pergunta pede uma preferência pessoal e não requer uma análise crítica do livro em questão. Por outro lado, perguntas abertas podem ser formuladas tendo em vista promover um pensamento mais analítico e reflexivo, abordando aspectos complexos de um assunto. Essas perguntas abertas de alto nível cognitivo podem envolver a análise de informações, a formulação de argumentos, a exploração de diferentes perspectivas ou a aplicação de princípios teóricos. Um exemplo de uma pergunta aberta de alto nível cognitivo poderia ser: "Como você acredita que a tecnologia está impactando a sociedade atualmente e quais são as implicações disso?" Essa pergunta exige uma reflexão profunda, a consideração de evidências, a avaliação de diferentes pontos de vista e a formulação de uma resposta bem fundamentada.

Por fim, também pode-se pensar que um bom exemplo de perguntas abertas de alto nível são as perguntas que motivam as redações do Enem, como em 2020 a pergunta: “Como combater o estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira?” Ou de 2019 “Quais os caminhos para a democratização do acesso ao cinema no Brasil?” Estas perguntas

são normalmente abertas, abrindo espaço para uma ampla variedade de possíveis respostas, mas são bastante complexas e solicitando um pensamento de alto nível, com construção de argumentos, análise de posições e pontos de vista distintos e a criação de uma solução. Neste caso, as características das perguntas abertas estão de acordo com a expectativa da resposta: divergentes, mas não só isso, elas também solicitam respostas de alto nível, podendo ser consideradas perguntas abertas de alto nível.

Desse modo, embora as perguntas abertas ofereçam mais espaço para respostas detalhadas e complexas, o nível cognitivo de uma pergunta depende da complexidade do pensamento necessário para respondê-la e da expectativa daquele que pergunta sobre a resposta certa. Perguntas abertas e fechadas podem variar em relação ao nível cognitivo que solicitam, podendo incluir respostas de baixo e alto nível. Apesar de, no geral, indicarem uma tendência a serem equivalentes, tratá-las como sinônimos pode ser prejudicial, pois alguém que faz uma pergunta aberta, pode acreditar estar por isso solicitando respostas de alto nível, o que pode ou não ser o caso.

Percebe-se assim, como a relação entre estes quatro termos é mais complexa do que, à primeira vista pode parecer, o que reforça a necessidade para que se compreenda cada um deles separadamente, pois simplesmente tratá-los como sinônimos pode levar a falsas conclusões sobre como cada um funciona, o que esperar dos seus efeitos, como se relacionam e o que significam. Ao compreender cada um individualmente e em conjunto obtêm-se maior clareza na reflexão sobre as perguntas e seu papel no aprendizado e na sala de aula, seus efeitos e as possibilidades de seus usos, aguçando assim a atenção daqueles que as usam, tanto dos professores quanto dos alunos.

Perguntas Investigativas

A terceira forma de analisar as perguntas é em relação à investigação, ou seja, se elas solicitam ou não uma investigação daquele que busca respondê-las. O termo investigação pode ser mais específico como no caso de Chin (2002) que define as perguntas investigativas como aquelas que demandam uma investigação prática e científica. Segundo a autora:

As perguntas investigativas referem-se àquelas que permitem que os alunos gerem e coletem alguns dados originais, analisem e interpretem suas descobertas com base nesses dados e, por fim, cheguem a uma conclusão que aborde a pergunta investigativa apresentada, com base nas evidências disponíveis em primeira mão. (p.157)

Neste caso, a autora considera como investigações apenas as científicas, com a realização de experimentos para a coleta de dados originais, mas também o termo pode ser entendido de forma mais ampla considerando, como fazem Hofstein (et. al., 2005) que pesquisar em outras fontes também é uma forma de investigação. Além disso, é possível pensar que existem diferentes tipos de investigações, que possuem formas e métodos particulares, de acordo com suas áreas. Apesar de Chin (2002) excluir as perguntas filosóficas de sua classificação, por não se encaixarem em sua definição de investigação, assim como as perguntas sobre religião, pois estas “não têm respostas claras ou não podem ser respondidas pela ciência” (p.158), mesmo assim, elas poderiam ser consideradas investigativas, só no âmbito da Filosofia e não da ciência.

Concordo com a pesquisadora que muitas perguntas filosóficas não têm respostas claras e definitivas, apesar disso, acredito ter-se muito a ganhar ao discuti-las e tentar respondê-las. É verdade que não podem ser respondidas pela ciência, no entanto isso não significa que trabalhá-las ou discuti-las não tem valor. A pressuposição de que devemos fazer apenas perguntas cujo método para respondê-las já conhecemos é a meu ver bastante restritivo e desconsidera outras formas de investigar e conhecer.

Acredito que o trabalho com as perguntas filosóficas traz muitos benefícios aos alunos, à cultura escolar, a sua relação com o conhecimento, o aprender, o mundo, suas crenças, suas vidas e a si mesmos. A aula de Filosofia pode ser um lugar especial para se pensar o pensamento, algo que os estudantes, apesar de estarem o tempo todo pensando, não são tradicionalmente convidados a fazer. Um espaço para se pensar o sentido das coisas, para questionar como as coisas são ou estão sendo, um lugar em que é permitido fazer suas próprias perguntas, onde se é escutado e acolhido, esse é o lugar que gostaria de criar quando penso em fazer Filosofia com Crianças.

Além disso, os problemas filosóficos não param de existir só porque não se pode respondê-los de forma definitiva. Talvez inclusive por isso é preciso dedicar-se ainda mais a eles e trabalhá-los, já que assim algumas pressuposições podem ser suspensas, é possível questionar o senso comum que servia como guia de forma irrefletida e assim reinventar, repensar e reconstruir seu entendimento.

Nem todas as perguntas têm respostas, e se fizermos apenas as perguntas que possuem, daremos aos alunos a impressão errônea de que já se sabe tudo que há para saber sobre o mundo, o ser humano e o universo, tudo que precisam fazer é memorizar o que já é sabido. Essa é uma imagem triste, passiva e incorreta do conhecimento humano, uma imagem que mata a curiosidade e o interesse, duas forças essenciais e potentes que enriquecem a vida daqueles que conseguem cultivá-las. Até mesmo na ciência, existem muitas perguntas cuja resposta ainda não se sabe, mas os alunos, muitas vezes não têm contato com elas, construindo uma imagem pouco investigativa da ciência e de seu papel como aprendizes. Por vezes, essa imagem sem conflito, sem novidade do conhecimento habita até a Filosofia, como se os alunos dissessem “os cientistas já sabem tudo, os filósofos já discutiram tudo, a história é tudo que já passou, eu só preciso ler e lembrar as respostas até a prova”. Sendo assim, a curiosidade, esse movimento do interesse, o desejo de descobrir algo novo, de se dedicar a entender um mistério e a abertura ao novo, tanto para os alunos quanto para os professores, que as perguntas sem respostas trazem, desaparecem dos horizontes da escola, tornando aprender uma atividade de escutar, interpretar e memorizar.

Se engajar com questionamentos filosóficos, que são perguntas abertas por excelência, pode parecer *prima facie* infrutífero, principalmente se forem considerados apenas os objetivos práticos de “saber que”, mas ao tentar respondê-las saímos de uma compreensão rasa e determinista do mundo e percebemos sua complexidade. Compreendemos melhor nossas próprias ideias, linguagem e conceitos. Tal reflexão é caracteristicamente filosófica, como comenta Rocha (2008): “Assim, caracterizamos preliminarmente a Filosofia como uma atividade de esclarecimento de idéias ou conceitos fundamentais, tanto no âmbito teórico quanto no âmbito prático” (p.150). Para ele a Filosofia entendida como atividade de esclarecimento nos permite vê-la como algo que fazemos sempre que precisamos e que diferentes situações em nossas vidas podem despertá-las. Quer dizer, ela acontece quando precisamos analisar com mais cuidado os conceitos fundamentais que nos cercam e que normalmente utilizamos, às vezes sem nem perceber, no cotidiano. Ou seja, “quando deixamos de dizer que Fulano é corajoso ou covarde e passamos a nos questionar sobre o que é a coragem ou a covardia, estamos nos movimentando no âmbito de reflexão sobre conceitos” (p.150). As reflexões filosóficas tematizam os conceitos que usamos para fazer afirmações sobre o mundo e quando nos envolvemos com essa atividade suspendemos os juízos comuns e repensamos os conceitos eles mesmos. Com estas reflexões pode-se

perceber melhor o poder da linguagem na construção da realidade e as ideias que nos rodeiam e influenciam. Dar esse passo atrás e perceber dúvidas, incertezas e fragilidades em seu conhecimento é um excelente exercício intelectual de humildade, coragem e abertura de espírito.

Por isso, defendo neste trabalho, uma definição mais abrangente de investigação, que incorpore investigações filosóficas, históricas, etnológicas, científicas, entre outras. O objetivo é conseguir trabalhar as perguntas dos alunos para que elas: a) possibilitem o esclarecimento do conhecimento básico e a consolidação do entendimento de baixo nível; b) trabalhem as ideias de forma complexa e criativa, produzindo oportunidades para o pensamento de alto nível; c) iniciem investigações em todas as áreas do conhecimento, considerando as especificidades de cada uma, seus métodos e formas de raciocínio e d) que dêem luz ao pensamento, e aos instrumentos teóricos que temos para conhecer, construindo uma compreensão metacognitiva.

Desta forma, a produção e a escolha de perguntas investigativas para uma pesquisa posterior pode, a meu ver, ser uma atividade tanto das ciências quanto de outras matérias na escola, incluindo a Filosofia e sua forma particular de investigar, mas não apenas perguntas que visam a compreensão de determinados assuntos, temas e filósofos, mas também perguntas que façam o próprio pensamento visível, a percepção metacognitiva das formas e instrumentos que podemos usar para conhecer e investigar o mundo, como a linguagem, a lógica e os conceitos.

As perguntas filosóficas são muitas vezes extremamente abertas e respondê-las pode parecer uma tarefa ingrata e em última instância sem sentido. No entanto, acredito termos muita a ganhar com esse tipo de reflexão e nem mesmo as ciências estão imunes às questões filosóficas que as rodeiam. Perguntas como: “O que é vida?” Podem iniciar discussões e investigação transdisciplinares extremamente ricas, além de demonstrar que nossa curiosidade não se limita a um método ou tema específico, mas é tão aberta quanto às perguntas que fazemos.

Um exemplo de uma investigação filosófica proveitosa a partir de uma pergunta extremamente aberta, é o trabalho da filósofa Susan Wolf (2016). Wolf se coloca a pergunta “Qual o sentido da vida?” e ao analisar o que ela significa, experimenta possíveis respostas de

acordo com as diferentes interpretações. Em seguida, a filósofa explica porque em um sentido mais geral não conseguimos afirmar que a vida tem sentido, mas se nos dedicarmos a compreender um sentido mais específico nas vidas das pessoas e não na vida em geral, podemos dizer que vidas diferentes têm mais ou menos sentido. Em outras palavras, mesmo que não seja possível afirmar que a vida tenha sentido, ela argumenta, isso não quer dizer que nossas vidas em particular também não o tenham.

O engajamento com a pergunta “Qual o sentido da vida?” levou a autora a uma resposta negativa ou agnóstica em relação ao sentido da vida em geral, afirmando por exemplo: “Estou inclinada a aceitar a visão padrão de que não há uma interpretação plausível dessa pergunta, que ofereça uma resposta positiva na ausência de uma metafísica religiosa bastante específica” (p.115). No entanto, ela percebe o valor em redirecionar a pergunta para as nossas vidas em particular e oferece uma rica reflexão sobre esta segunda pergunta. Posteriormente investiga também uma terceira pergunta que trata de como uma “visão positiva sobre a possibilidade de sentido nas vidas pode se encaixar com uma visão negativa ou agnóstica sobre o sentido da vida” (p.115). A filósofa direciona assim, sua atenção para uma outra investigação filosófica aparentemente mais frutífera do que a primeira pergunta pode oferecer, mas do engajamento com ela, surgem novos questionamentos, novas respostas e uma compreensão mais precisa do problema e seu significado. Ao ler o trabalho de Wolf percebemos como ela se coloca novas perguntas e avança a investigação filosófica, testando novos caminhos, por exemplo:

Mas como as vidas individuais podem ter sentido se a vida como um todo não tem nenhum? Será que aqueles de nós que suspeitam que não há sentido na vida estão se iludindo ao continuar falando sobre a possibilidade de encontrá-lo? (Será que estamos sendo míopes, deixando de ver as implicações de uma parte do nosso pensamento em outra?) Ou alternativamente, essas expressões são meros homônimos, sem nenhuma conexão conceitual ou lógica entre elas? Será que temos aqui simplesmente dois tópicos totalmente desconectados? (p.115)

Neste trecho, vemos como a investigação vai tomando forma e se direcionando para o que é, do ponto de vista filosófico, passível de investigação ou não. Além disso, vemos a habilidade da autora em trabalhar com as perguntas filosóficas, trilhando seu caminho, pois conforme algumas portas se fecham, outras se abrem e ao caminhar por outras portas novas possibilidades são exploradas. Desta forma, pode-se desencadear uma cascata de perguntas que favoreçam a investigação, instigando-a, como se estas dessem combustível e matéria seca

à vontade de conhecer. Trabalhar desta forma, pode dar aos alunos a experiência de se engajarem em investigações e usarem suas perguntas para experimentar diferentes caminhos, e avançar seu entendimento e seguir sua vontade de conhecer, utilizando as perguntas como catalisadores.

Nesse sentido, as perguntas servem como uma forma de produzir uma espécie de fome intelectual, necessária para criar o apetite pelo conhecimento. Como descreve Rubem Alves em sua obra *O desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. (2004, p.20)

Parece que assim, pode-se usar o desconhecido para provocar essa fome, dedicar um tempo para que surja a dúvida a curiosidade e depois para que o aluno perceba essa falta e experimente buscar por si o que pode saciá-la. Levar a sério a fome intelectual e ajudar os alunos a se sentirem capazes de agir para satisfazê-la me parece um excelente motivo para se trabalhar as perguntas na sala de aula.

Além disso, este trabalho pode promover um olhar mais crítico e cético em relação ao material de leitura ele mesmo, promovendo um cuidado intelectual característico dos especialistas. Como observa Bloch-Schuman (2016), em sua pesquisa sobre as diferenças entre alunos e especialistas em Filosofia, uma delas é que estes fazem mais perguntas, não só sobre o tema em questão, mas sobre o meio, o texto, quem escreveu, quais as fontes, em que medida o que está escrito é real, em que medida as perguntas do texto estão bem formuladas ou não, etc. Neste sentido, o autor afirma:

O que está claro é que os filósofos agem, nesse aspecto, de forma bastante diferente de como os alunos agem e provavelmente gostariam que estes agissem mais como eles; também está claro que a pesquisa filosófica no ensino, conforme descrito acima, ignora amplamente as habilidades, os hábitos e as disposições de uma boa pergunta filosófica e de um fazedor de perguntas. (p.93)

Bloch-Schuman ressalta a diferença de postura em relação ao que está sendo investigado, já que os alunos tendem a fazer perguntas apenas para entender a narrativa e os personagens da história, mas acreditam piamente na narrativa, mesmo que esta contenha erros, que estes simplesmente ignoram (p.91). É claro que precisamos considerar aqui as

expectativas que colocamos nos alunos em comparação com a liberdade do filósofo profissional. Me parece que os estudantes, são condicionados a não questionarem, a não proporem novas perguntas, a não duvidarem das fontes, dos textos que lêem e por isso, é bem mais difícil para eles fazerem tais atividades. Ou seja, o questionamento e o perguntar, são muitas vezes deixados de lado, apesar de serem as habilidades que os especialistas mais utilizam.

Bloch-Schuman acrescenta que queremos ensinar os alunos a serem questionadores e a fazer perguntas que vão além da superfície, mas há uma boa chance de que nossos métodos, estão pelo contrário, incentivando a memorização do conteúdo sem compreensão e sem questionamento (p.91).

Aqui também podemos retornar às antigas reivindicações de Neil Postman e Charles Weingartner (1972) ao afirmarem de modo categórico que “a mais importante aptidão intelectual desenvolvida pelo ser humano ao longo de toda a sua existência – a arte e a ciência de fazer perguntas – não é ensinada na escola” (p.46). E talvez, esta habilidade não só não é ensinada como é suprimida, consciente ou inconscientemente, dependendo da cultura escolar e sua relação com as perguntas dos alunos, como nos alertou Dillon (1981).

Em resumo, penso que a Filosofia também possui perguntas investigativas, passíveis de investigações filosóficas. Tais perguntas são às vezes assustadoramente abertas e refletir sobre elas não leva a uma resposta definitiva, mas a uma compreensão mais detalhada, profunda e cuidadosa do que ainda não se sabe, do sentido das perguntas, de suas possíveis respostas, das críticas a essas possíveis respostas e de suas consequências. Um dos benefícios de se engajar com esta atividade é aprender a ter uma atitude mais questionadora, a entender a dúvida como um começo construtivo, um sinal que há algo a se aprender e não como uma falha que deve ser escondida. A investigação filosófica ajuda aqueles que dela participam a tomar as afirmações que os cercam com um grão de sal e a se dedicar a analisar por si mesmo pressupostos dogmáticos e irrefletidos que são usados no cotidiano. Ela também permite um cultivo do interesse pessoal, da criatividade e da motivação para se engajar em investigações tanto solitárias quanto em grupos e de enxergar um começo onde alguns enxergam um fim.

Abordarei em maior detalhes as perguntas filosóficas no capítulo 3, por hora, gostaria apenas de incluí-las como perguntas investigativas, a seu modo, é claro, não como perguntas

das ciências, que podem responder perguntas fechadas e produzir respostas únicas, mas como investigações filosóficas, que apesar de não serem respostas definitivas podem apresentar diversas boas respostas, para perguntas abertas, para as quais é possível ter diferentes mas ao mesmo tempo boas respostas.

1.5 Conclusão

Iniciei este capítulo destacando quem normalmente faz a maioria das perguntas em sala de aula, ou seja, o professor. Em seguida, apresentei alguns motivos pelos quais muitas pesquisas educacionais e materiais didáticos incentivam estes profissionais a fazerem mais e melhores perguntas, ou seja, aquelas consideradas de alto nível cognitivo, já que acredita-se que estas estimulam o pensamento dos alunos, produzindo respostas mais longas e maior engajamento. No entanto, apresento em seguida a crítica a esta visão e os efeitos negativos de se ter o professor como o principal perguntador em sala de aula. Aponto a crítica de Dillon (1982) e de outros autores sobre o efeito das perguntas do professor, mesmo aquelas de boa qualidade e a controvérsia entre aqueles que encontram um efeito positivo e aqueles que não encontram efeito algum nas perguntas de qualidade dos professores em relação à performance dos alunos na escola.

Em seguida, apresento brevemente as três propostas pedagógicas que orientam esta pesquisa: o Pensamento Crítico, a Educação para as Virtudes Intelectuais e a Comunidade de Investigação. Nesta apresentação descrevo como cada uma delas prioriza, segundo suas concepções, o que é mais importante que se ensine tendo em vista o objetivo comum em formar agentes críticos e bons pensadores.

Adiante, descrevo o entendimento de cada uma destas vertentes em relação às perguntas dos alunos e quais são respectivamente suas propostas pedagógicas para o desenvolvimento das mesmas. Começo apresentando a posição do Pensamento Crítico defendendo um trabalho com as perguntas tendo em vista os parâmetros para o bom raciocínio. Ou seja, que os alunos se questionem sobre a clareza, as perspectivas, as implicações, entre outros aspectos dos raciocínios que lêem, escutam ou de alguma forma encontram. Nesta concepção o pensador crítico é precisamente aquele que levanta questões por si mesmo, ou seja, questiona, faz perguntas relevantes e se engaja com o pensamento de forma ativa (Fischer, 2001). Além disso, apresento a estratégia pedagógica de Paul & Elder

(2019) e as quatro funções das perguntas: esclarecer, aplicar normas, avaliar critérios e pensar o tipo de pergunta e o tipo de resposta. As perguntas nesta proposta são voltadas ao pensamento ele mesmo e às próprias questões que fazem parte do pensamento, ou seja, são metacognitivas e avaliativas ajudando que se reflita sobre a qualidade e a veracidade de um raciocínio. Para o Pensamento Crítico, as perguntas daqueles que desejam ser bons pensadores têm um papel indispensável e a habilidade em fazê-las tendo em vista diversos aspectos do pensamento parece ser essencial para o sucesso ou insucesso deste agente.

Sobre a Educação para as Virtudes Intelectuais apresento sua estratégia central de ensino conhecida como exemplarismo. Tal ideia parte do pressuposto de que é preciso o contato com bons exemplos que despertam admiração e desejo de imitação por parte daquele que observa. No entanto, apesar desta ideia ser aceita por muitos teóricos das virtudes, Watson (2019) oferece uma crítica a esta estratégia pedagógica, em particular ao analisar a virtude da indagação (*inquisitiveness*). A autora observa que os professores fazem muitas perguntas durante as aulas, mas isso parece não incentivar os alunos a imitarem tal comportamento, pelo contrário, isso apenas consolida o entendimento de seu papel como os que devem responder. Sendo assim, ao invés de aprender com o comportamento questionador do professor, imitando-o, os alunos aprendem a respondê-lo. Como consequência disso, Watson aconselha os professores a fazerem menos perguntas. Em seguida, esclareço porque ainda não estou convencida de que o exemplarismo deve ser totalmente descartado ao se pensar a educação para a virtude da indagação, mas concordo que é preciso levar em conta o desequilíbrio na quantidade de perguntas do professor e dos alunos. Para diminuir essa desigualdade argumento que os professores não devem apenas fazer menos perguntas, mas também incentivar e valorizar as perguntas dos alunos, dedicando tempo, atividades, formação, reflexão e feedback tendo em vista tal habilidade intelectual e com o tempo quem sabe criar uma cultura que ajude no florescimento da virtude da indagação em sala de aula.

Em seguida, abordo o paradigma da Comunidade de Investigação que também tem como base as perguntas dos alunos, tanto a sua produção quanto a escolha posterior para a discussão. Nela é dedicado tempo para a produção e seleção das perguntas que surgem depois da apresentação de algum estímulo. Sendo assim, ao utilizarmos esta proposta pedagógica combatemos dois problemas comuns na sala de aula: a falta de perguntas dos alunos e a falta de perguntas autênticas, já que estes podem escolher aquelas que mais lhes interessam. No entanto, o foco na comunidade, na criatividade e na abertura imprevisível dos temas, também

desvia a atenção da compreensão individual dos critérios para o bom pensamento, o foco do pensamento crítico. Concluo assim, que seria benéfico um trabalho com as perguntas tendo em vista estes dois polos, o coletivo e o individual, a criatividade e abertura e a formação de habilidades intelectuais específicas e a compreensão metacognitiva sobre o pensamento. Não me parece que um precise excluir o outro, mas sim que tendo estes dois objetivos é preciso pensar o desenvolvimento de cada um em particular.

Na segunda metade deste capítulo, me dedico, por fim, a pensar as boas perguntas e as suas características. Para tanto, busco definições nas três propostas pedagógicas discutidas anteriormente, assim como e em um apanhado de pesquisas educacionais. Começo apresentando a perspectiva da Educação para as Virtudes Intelectuais, mais precisamente o trabalho da filósofa Lani Watson. Segundo Watson (2018) o bom perguntar, entendido de forma ampla, ou seja, mais do que fazer boas perguntas, é uma habilidade intelectual complexa que envolve julgamentos morais e prudenciais, além dos intelectuais. Ele não envolve apenas a realização bem sucedida de uma atividade intelectual, mas a interpretação e decisão sobre como agir em um contexto social de realização. Segundo a autora, para ter essa habilidade é preciso não só dominar a mecânica de se produzir boas perguntas, mas também analisar o contexto e saber para quem, quando, onde e como é melhor perguntar. Além disso, Watson enfatiza que uma boa questionadora busca informações que são relevantes para seu contexto e objetivos, ou seja, aquela que deseja ser uma boa perguntadora deve agir de forma competente para obter informações que valham a pena. Além disso, ela acrescenta, que o bom perguntar estimula a investigação intelectualmente virtuosa, pois ao fazer perguntas que solicitam informações valiosas a perguntadora aumenta suas chances de continuar investigando o que é mais relevante, evitando desvios triviais. Sendo assim, para Watson, as boas perguntas são aquelas que buscam informações valiosas e que assim iniciam e aumentam a possibilidade de que sejam realizadas investigações intelectualmente virtuosas. Em conclusão, a filósofa argumenta que a habilidade intelectual do bom perguntar fornece a matéria-prima, a investigação intelectualmente virtuosa, criando oportunidades para se praticar e refinar virtudes intelectuais individuais como: a atenção, a autonomia, a humildade e a coragem intelectual, assim como a própria indagação (*inquisitiveness*). Por fim, ela acrescenta que esta habilidade é, pelo menos, às vezes parcialmente constitutiva de cada uma destas virtudes, já que estas, juntamente com uma motivação e circunstâncias relevantes para seu exercício podem surgir com e por causa do bom perguntar.

Em seguida apresento a perspectiva da Comunidade de Investigação que entende as perguntas autorais dos alunos como as boas perguntas. O foco da C.I. é que os alunos façam eles mesmos as perguntas que serão investigadas coletivamente, isso ajuda a evitar o problema das perguntas inautênticas, cuja resposta já é conhecida e a motivar os alunos a expressarem seus interesses. Estes são aspectos bastante positivos e característicos da C.I. Além disso, argumento que minha proposta pedagógica, deseja utilizar tais princípios da C.I. mas acrescentar uma etapa, que seria a reflexão metacognitiva sobre o pensar. Me parece, que exigimos demais dos alunos quando apenas oferecemos a eles oportunidades para dialogar e espaço para serem criativos, mas deixamos a tarefa que estes entendam por si mesmos, os mecanismos do pensamento, as estratégias que podem usar para trabalhar as informações e questioná-las. Por isso, sugiro um trabalho aberto, "cabeça na massa" e coletivo, característico da Comunidade de Investigação, mas ao mesmo tempo, preocupado em promover a percepção metacognitiva sobre o pensar, o aprender e o conhecer.

Por fim, apresento a visão do Pensamento Crítico sobre boas perguntas é que elas se concentram na avaliação dos raciocínios e afirmações, levando a questionadora a refletir, raciocinar e tomar decisões sensatas. Essas perguntas direcionam a atenção para os pontos essenciais do pensamento e promovem a conscientização sobre os cuidados necessários para construir raciocínios sólidos. No entanto, é perceptível a necessidade de uma abordagem mais sistemática, simples e útil no contexto escolar, especialmente para crianças e jovens. Essa abordagem deve gradualmente apresentar e ajudar na construção do entendimento sobre o pensamento, oferecendo experiências e ferramentas para um desenvolvimento progressivo da habilidade de questionar de forma crítica.

Depois de apresentar como as três propostas pedagógicas compreendem as boas perguntas, busco esta mesma definição nas pesquisas educacionais. Nelas encontro algumas respostas e classificações que ajudam na compreensão avaliativa das perguntas. Dentre eles destaco três pares conceituais recorrentes: perguntas abertas versus fechadas, de alto versus baixo nível cognitivo e perguntas investigativas *versus* não investigativas.

O primeiro par conceitual que apresento é o das perguntas abertas e fechadas, definindo-as e listando sinônimos a elas atribuídas. As perguntas abertas são caracterizadas pela variedade de respostas possíveis e a maior extensão de suas respostas, já as fechadas pela menor extensão das respostas e menos variedade. No entanto, cada uma possui, segundo as

pesquisas educacionais, pontos positivos e negativos. As fechadas incentivam a repetição e memorização de informações, já as abertas a criatividade, originalidade e expressão particular. Outras vantagens das perguntas abertas são que elas diminuem o risco percebido pelos estudantes (Allen, 2002) uma vez que não existe apenas uma resposta correta para a pergunta do professor, permitindo que aqueles usem suas próprias palavras para se expressarem, representando mais fielmente seu ponto de vista e entendimento. Porém, as perguntas abertas dos alunos podem, segundo Pate (2012) assustar os professores, pois assim, eles parecem perder o controle e abrir espaço para o inesperado. Além disso, elas requerem mais tempo e esforço tanto para responder quanto para corrigir. Para alunos mais novos escrever respostas e textos mais longos pode ser um desafio a mais e para os professores, corrigir estes textos e produzir comentários de correção mais extensos e pessoais é uma carga maior de trabalho.

Por outro lado, perguntas fechadas requerem pouco tempo para responder e corrigir e são fáceis de processar e fazer comparações entre grupos. Ademais, são limitadas e requerem respostas mais simples sendo por isso indicadas quando se deseja passar rapidamente pelo material de estudo, avançando com velocidade. Também são úteis para verificar a recordação de informações básicas, fazer revisões, avaliar um ponto específico e desenvolver habilidades de pesquisa, como buscar informações precisas em um texto. No entanto, são por vezes, cruas, pouco espontâneas e podem refletir os vieses daquele que pergunta, requerem no geral apenas um entendimento superficial e a memorização de informações. Elas também aumentam o risco de exposição percebido pelos alunos, causando ansiedade e por vezes inibindo a interação (Allen, 2002, p.159).

O segundo par conceitual são as perguntas de alto e baixo nível cognitivo. Para entender esta classificação é preciso entender a Taxonomia de Bloom (1956) a ideia da qual ela nasce. Nesta há uma hierarquia entre dois níveis de conhecimento, o mais rudimentar, voltado a memorização de informações simples e o mais complexo e criativo. No nível mais baixo estão os processos cognitivos: lembrar, entender e aplicar, já no nível mais alto estão: analisar, avaliar e criar. As perguntas do nível mais baixo são aquelas que solicitam a memorização de informações simples, o entendimento de algum conceito básico ou a aplicação de um procedimento. Elas se assemelham às perguntas fechadas por serem caracteristicamente mais compactas e menos complexas. Já as perguntas de alto nível são mais complexas, requerem um domínio maior do assunto e um maior engajamento com as

informações. Apesar de parecer que as perguntas de alto nível são as boas perguntas e as de baixo nível as ruins, tal entendimento dicotômico é prejudicial, pois ambas são essenciais para a compreensão, ambos os níveis são necessários e devem ser trabalhados de acordo com o grau de conhecimento dos alunos sobre um assunto determinado, é essencial ter o domínio do baixo nível para avançar para o alto, mas é importante também ter em vista oferecer atividade para que se desenvolva o alto nível e não se contentar com a simples memorização. Ambos os níveis são essenciais, o importante é saber em qual nível os alunos se encontram e planejar tendo em vista a progressão e complexificação da aprendizagem.

Além disso, os dois níveis, embora separados em teoria, estão na prática interligados (Resnick, 1987). No entanto, ao separá-los acredito facilitar a compreensão de suas especificidades, o que por sua vez contribui para a produção de atividades que levem em consideração os processos cognitivos de baixo e alto nível. Entender a distinção entre estes níveis ajuda na percepção dos processos cognitivos presentes no dia a dia da sala de aula e é uma ferramenta importante para se refletir sobre as oportunidades de trabalho que são oferecidas aos alunos nas quais podem usar ambos os níveis e assim ganhar profundidade, autonomia e habilidade, naquilo que aprendem.

Outro ponto importante para se considerar é a identificação pura e simples entre perguntas abertas e fechadas e perguntas de alto e baixo nível, como se fossem sinônimos. É preciso ter cuidado com esta interpretação pois ambos os tipos de perguntas podem solicitar respostas nos dois níveis. Apesar de perguntas fechadas serem normalmente respondidas com respostas de baixo nível, que requerem apenas a memorização ou aplicação de informações, elas também podem solicitar respostas de alto nível, como a pergunta socrática "É melhor cometer uma injustiça ou praticá-la?". Por outro lado, perguntas abertas podem não solicitar um pensamento de alto nível como por exemplo, as perguntas por preferências, como "Qual o seu livro preferido e porquê?". Esta pergunta parece não solicitar uma análise crítica de um livro, mas apenas que se apresente razões pessoais.

Ademais, é importante considerar a intenção daquele que pergunta, pois se este faz uma pergunta aberta, mas espera uma resposta específica, acaba transformando-a em uma pergunta fechada. Ou seja, apesar da forma continuar a mesma, a expectativa daquele que pergunta influencia no efeito da pergunta. Tais pontos trazem mais complexidade para a

discussão considerando não apenas sua forma e possíveis efeitos, mas também o mal uso e expectativas contraditórias.

Em resumo, as perguntas abertas oferecem mais espaço para respostas detalhadas e complexas. No entanto, o nível cognitivo de uma pergunta depende da complexidade do pensamento necessário para respondê-la e das expectativas do questionador em relação à resposta certa. Tanto perguntas abertas quanto fechadas podem variar em relação ao nível cognitivo que solicitam, incluindo respostas de baixo e alto nível. Embora exista uma tendência geral de considerá-las equivalentes, tratá-las como sinônimos pode ser prejudicial, já que aquele que faz uma pergunta aberta pode acreditar estar automaticamente solicitando respostas de alto nível, o que pode não ser o caso.

As Boas Perguntas

Após esta reflexão sobre o formato e os níveis cognitivos das perguntas, é possível concluir que nem o formato, nem o nível cognitivo que a pergunta solicita são suficientes para que se deduza que esta ou aquela é uma boa pergunta. No entanto, estes elementos dão pistas e nos faz mais atentos a importantes características das perguntas que produzimos ou ouvimos. Uma boa pergunta não depende apenas da forma (aberta ou fechada), nem do nível cognitivo, mas também do contexto, dos agentes, do histórico intelectual, da expectativa da resposta, da clareza da formulação e da estratégia para conseguir uma resposta satisfatória. A formulação da pergunta é um dos aspectos que devemos levar em conta quando desejamos fazer boas perguntas, mas como afirma Watson, aspectos contextuais também são centrais para o domínio desta habilidade intelectual complexa.

Uma boa pergunta parece ser aquela que avança a compreensão daquela que a faz, que complexifica e aprofunda seu entendimento, que vai além da memorização, que exige criação de significado, criação de hipóteses, rearranjo de ideias, argumentos e julgamentos. O alto nível cognitivo é o objetivo último, mas até chegar nele, precisamos fazer uma miríade de perguntas de diversos níveis, a depender de onde se encontra nosso entendimento sobre o assunto. Às vezes precisamos de respostas sim ou não, uma simples definição ou uma clara escolha entre duas premissas, mas às vezes precisamos refletir, discutir, analisar, investigar, buscar outras perspectivas e construir um novo entendimento do assunto.

Quando consideramos apenas as características das boas perguntas, desconsiderando o agente e o contexto, chegamos a respostas como perguntas abertas, de alto nível cognitivo e investigativas, mas se consideramos os agentes e suas diferentes necessidades de informação a boa pergunta se transforma. Assim como todo remédio deve ajudar a combater uma doença, mas deve ser dosado de acordo com seu paciente, as perguntas parecem agir de forma semelhante, só que quem dosa é o próprio paciente, seus amigos, colegas de classe ou professores. Por isso, é interessante oferecer aos alunos experiências de investigações coletivas, para que estes tenham contato com diferentes tipos de perguntas, e diferentes níveis de compreensão que cada membro individualmente pode trazer e com a ajuda da professora ou facilitadora ganhe consciência das perguntas como ferramentas para conhecer.¹⁸

2. A FILOSOFIA COM CRIANÇAS NO BRASIL E A INFLUÊNCIA DE LIPMAN

2.1 Descrição da Pesquisa Qualitativa

Em educação, compreender o contexto em que um trabalho será desenvolvido é essencial, pois as atividades propostas precisam considerar quem irá participar, quem se interessa por sua aplicação e as circunstâncias em que serão realizadas. Em outras palavras, conhecer o contexto é fundamental para sugerir um trabalho mais alinhado às necessidades de seus agentes e com maiores chances de serem utilizados. Assim, neste capítulo, por meio da análise de sete entrevistas realizadas com professores de Filosofia com Crianças, busco descrever e compreender como esses educadores concebem e implementam suas práticas e mais particularmente como isso influencia a minha proposta de trabalho com as perguntas dos alunos.

¹⁸ Segundo Stokhof (et al. 2016, p.3) existem duas estruturas teóricas que diferenciam o trabalho com as perguntas dos alunos. Uma é Ensinando a Perguntar (*teaching to question*) que busca ensinar como perguntar, oferecendo exercícios, materiais como *question-starters* e *question-stems* e atividades que solicitam um tipo específico de pergunta (Rosenshine et al. 1996). A outra forma de trabalhar as perguntas é Perguntando para Aprender (*questioning to learn*) inspirada pela Teoria da Autodeterminação e perspectivas sociolinguísticas, cujo objetivo é desenvolver uma postura inquisitiva, enfatizar o significado pessoal e a apropriação do questionamento pelos alunos (Carlsen, 1991; Ryan & Deci, 2000).

A maioria dos professores reconhece a importância das perguntas em suas práticas pedagógicas, embora muitos não contem com uma proposta didática específica voltada ao desenvolvimento dessa habilidade ou disposição. Alguns, inclusive, discordam da necessidade de trabalhar essas habilidades de forma explícita, argumentando que elas se desenvolvem naturalmente no contexto das atividades filosóficas. Neste capítulo, busco compreender as razões, os sentidos e os fins que orientam esses educadores em suas práticas de Filosofia para/com Crianças. Além disso, procuro identificar o papel que as perguntas — assim como a habilidade de formulá-las e a disposição para fazê-las — ocupam diante dessas razões, sentidos e fins.

Meu objetivo final é articular a reflexão teórica apresentada no Capítulo 1 com as experiências práticas e os ensinamentos compartilhados nas entrevistas dos Capítulo 2 e Capítulo 3. A partir dessa integração, pretendo reunir e propor atividades que favoreçam, de diferentes maneiras, o desenvolvimento da disposição questionadora dos alunos.

No presente capítulo, inicia-se a segunda parte desta dissertação, que corresponde a uma pesquisa qualitativa realizada entre os anos de 2021 e 2022. Nesse estudo, foram conduzidas entrevistas semi-estruturadas com sete professores e professoras, que frequentemente, mas nem sempre, acumulam também a função de pesquisadores e pesquisadoras no campo da FcC no Brasil.

Todas as entrevistas foram transcritas e submetidas a uma análise temática, com o objetivo de compreender como esses profissionais concebem suas atividades, que sentidos atribuem a elas e quais fins elegem para sua prática. Além disso, buscou-se investigar se, nessa compreensão, há espaço para as perguntas dos alunos e, em caso afirmativo, de que maneira esse espaço se configura.

As análises que apresento neste capítulo são orientadas por três grupos de perguntas norteadoras. Suas respostas foram organizadas e expostas por meio de citações diretas ou indiretas, com o objetivo de ilustrar e esclarecer as posições assumidas pelos professores entrevistados. Com essa abordagem, busquei captar com precisão as reflexões, práticas e percepções desses docentes sobre suas atividades e sobre o papel das perguntas no contexto da FcC, de modo a possibilitar uma compreensão mais detalhada e fundamentada do tema.

No Capítulo 2, analiso as respostas a três perguntas norteadoras: o que é Filosofia com Crianças para os professores entrevistados? Como se configura sua relação com as ideias de Matthew Lipman? E como distinguem Filosofia *com* de Filosofia *para* Crianças? Essas questões não apenas revelam concepções individuais sobre a prática filosófica com crianças, como também permitem identificar tensões entre a tradição inaugurada por Lipman e as ressignificações operadas no contexto brasileiro. Ao examinar as respostas, procuro evidenciar não apenas as continuidades com a proposta original, mas também as rupturas, adaptações e reinvenções que marcam o cotidiano pedagógico desses docentes. A análise das distinções entre *Filosofia com* e *Filosofia para Crianças* aponta ainda para disputas conceituais e metodológicas que atravessam tanto a literatura quanto as práticas concretas, revelando a pluralidade de sentidos atribuídos à FcC na atualidade.

No Capítulo 3, organizo as perguntas norteadoras em dois grupos, com o intuito de estruturar a investigação sobre o papel das perguntas nas atividades de Filosofia com Crianças. O primeiro grupo é composto por questões que não abordam diretamente esse tema, buscando observar se e como ele emerge espontaneamente nas falas dos professores. Entre essas perguntas, destaco: por que os professores consideram importante fazer Filosofia com Crianças? E quais objetivos educacionais, se houver, procuram promover com suas atividades? Ao formular questões mais amplas, visio explorar as motivações e os sentidos pedagógicos atribuídos às práticas filosóficas, evitando induzir respostas centradas nas perguntas. Essa estratégia permite analisar a presença — ou ausência — das perguntas como elemento constitutivo da prática, revelando seu estatuto implícito ou explícito no modo como os professores concebem a Filosofia com Crianças.

O segundo grupo de perguntas do Capítulo 3 direciona explicitamente a atenção para o papel das perguntas nas práticas de Filosofia com Crianças, buscando compreender as percepções e estratégias dos professores em relação a esse aspecto. As perguntas centrais incluem: qual o lugar das perguntas dos alunos nas atividades de Filosofia com Crianças? E quais estratégias, se houver, os professores utilizam para promovê-las? Com esse conjunto de questões, procuro explorar diretamente como as perguntas são integradas às práticas pedagógicas, qual importância lhes é atribuída e quais recursos são empregados para incentivar a produção das perguntas dos alunos. Dessa forma, busco identificar tanto as abordagens utilizadas quanto os desafios e oportunidades percebidos pelos professores ao lidar com as perguntas nas atividades filosóficas.

Metodologia

Para a coleta de dados da presente pesquisa qualitativa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que possibilitam o acesso aos discursos dos entrevistados por meio de perguntas previamente definidas, sem abrir mão da flexibilidade necessária para aprofundar ou esclarecer temas que possam emergir durante a conversa.

Essa abordagem foi escolhida por sua capacidade de promover um diálogo mais dinâmico e exploratório. Como destaca Brinkmann (2014), em comparação com as entrevistas estruturadas, as entrevistas semiestruturadas “[...] podem fazer melhor uso dos potenciais produtores de conhecimento dos diálogos” (p. 286). Isso se deve ao fato de que essa técnica permite ao entrevistador aprofundar temas emergentes, explorando perspectivas e nuances que podem enriquecer a pesquisa, sem a limitação de um roteiro estritamente fixo.

O formato semiestruturado combina elementos das entrevistas estruturadas e não estruturadas, buscando um equilíbrio entre rigidez e flexibilidade. Esse modelo permite ao entrevistador adaptar as perguntas ao longo da conversa, aprofundando aspectos relevantes ou reformulando questões para adequá-las ao contexto do entrevistado. Tal flexibilidade mostra-se especialmente valiosa em pesquisas de caráter exploratório, pois possibilita captar nuances e ampliar a compreensão sobre o fenômeno investigado.

Entretanto, o formato semiestruturado também apresenta algumas limitações. Uma delas é a possível falta de consistência entre as entrevistas, uma vez que as perguntas podem ser ajustadas conforme o andamento da conversa. Essa flexibilidade pode resultar em maior variabilidade nos dados, o que tende a dificultar a comparação entre os participantes e exige uma análise mais minuciosa para categorizar e interpretar as informações coletadas. Ademais, embora as perguntas espontâneas possam enriquecer o diálogo, elas também podem gerar desvios improdutivos ou reflexões que se afastam do tema central, comprometendo a coesão geral dos dados obtidos.

Por esse motivo, recomenda-se que o pesquisador possua experiência prévia como entrevistador ao optar por esse formato. Segundo Brinkmann e Kvale (2015), o modelo semiestruturado “requer um alto nível de habilidade do entrevistador”, o que não corresponde à experiência da pesquisadora responsável por este estudo. Considerando essas limitações, buscou-se minimizar os desafios por meio do uso rigoroso do guia de entrevista previamente

elaborado — incluído em anexo —, bem como pela transcrição fiel de todas as entrevistas, incluindo a formulação exata das perguntas realizadas pela entrevistadora.

O objetivo dessas medidas foi minimizar as dificuldades inerentes ao formato semiestruturado e aumentar a transparência da pesquisa. Como apontam Rubin e Rubin (2012), a utilização de um guia é particularmente útil para pesquisadores com menos experiência, pois contribui para manter o foco da entrevista e assegurar que as respostas obtidas sejam mais detalhadas e relevantes. Complementando essa perspectiva, Yin (2018) ressalta que um guia bem estruturado colabora significativamente para o aumento da confiabilidade do estudo, ao fornecer uma base consistente para a condução e o registro das entrevistas.

Sendo assim, para a presente pesquisa, foi elaborado e seguido um guia de entrevistas — construído com o apoio da banca de qualificação — que serviu como estrutura principal para a condução das conversas. No entanto, também foi permitida a introdução de perguntas espontâneas ou pequenas reformulações, sempre que considerado necessário. Tais adaptações ocorreram em situações nas quais se julgou importante aprofundar determinado tema, solicitar mais detalhes ou ajustar a formulação da pergunta para tornar sua intenção mais clara. Dessa forma, o guia funcionou como uma base sólida, porém flexível, permitindo que as entrevistas fossem enriquecidas por nuances contextuais e respostas mais detalhadas, sem comprometer o foco da investigação.

Algumas perguntas realizadas fora do guia tiveram, em sua maioria, o objetivo de compreender melhor as particularidades de cada profissional e suas circunstâncias específicas. Isso se mostrou especialmente relevante, considerando que aulas de Filosofia para/com Crianças não são regularmente oferecidas nas escolas. Em geral, os professores atuam em projetos de extensão ou em contextos “atípicos”, com trajetórias profissionais e experiências bastante singulares. Nesse sentido, foi necessário adaptar as perguntas para explorar aspectos contextuais importantes, como o formato das aulas ou projetos, o tipo de instituição em que foram desenvolvidos, o papel exercido pelo profissional na atividade, o cargo por ele ocupado ou a idade dos alunos com os quais trabalhava. Por essas razões, o modelo de entrevista semiestruturada demonstrou-se, mais uma vez, o mais adequado, ao proporcionar a flexibilidade necessária para contemplar as diferentes realidades de trabalho desses docentes.

Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de sete entrevistas, conduzidas entre os anos de 2022 e 2023. Seis dessas entrevistas ocorreram por meio de videochamadas online, enquanto uma foi realizada por escrito, por meio de um documento editável. O critério de seleção dos participantes foi a experiência prática na área, atual ou pregressa, considerando-se que a vivência concreta contribui significativamente para a reflexão teórica. Parte-se do pressuposto de que profissionais com atuação direta nesse campo podem oferecer considerações e observações mais consistentes sobre a realidade do trabalho filosófico nas escolas.

As entrevistas foram conduzidas individualmente e tiveram duração de aproximadamente uma hora. Inicialmente, os participantes receberam uma breve explicação sobre os objetivos da pesquisa, conforme descrito no Guia de Entrevista em anexo, e eventuais dúvidas foram esclarecidas. Em seguida, foram realizadas as perguntas introdutórias, seguidas pelas perguntas centrais, de acordo com o guia.

Todas as conversas foram gravadas em formato de áudio, transcritas integralmente e analisadas pela pesquisadora. Além disso, cada participante recebeu e devolveu o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), no qual indicou quais informações poderiam ser divulgadas publicamente. Esse procedimento seguiu rigorosamente os protocolos éticos estabelecidos pela Plataforma Brasil, assegurando que os desejos expressos pelos entrevistados fossem plenamente respeitados.

Análise dos Dados

Para a análise dos dados, foi adotada uma abordagem indutiva, caracterizada, conforme Burnard et al. (2008), pela condução da análise sem o uso de uma teoria ou estrutura previamente definida. Nesse tipo de abordagem, a organização analítica emerge diretamente dos dados, permitindo que o entendimento se construa a partir das informações observadas. Tal escolha mostra-se particularmente adequada quando se busca uma compreensão mais aprofundada e descritiva dos fenômenos investigados, sem imposições conceituais iniciais — aspecto especialmente relevante em pesquisas qualitativas, como a presente.

O método adotado para a análise foi a temática, que “envolve a análise de transcrições, a identificação de temas dentro desses dados e a coleta de exemplos desses temas a partir do texto” (2008, p.429). Esse processo permite que se extraia de forma sistemática os principais tópicos, a partir dos dados coletados, e que se organize em categorias temáticas que refletem os principais pontos de vista e observações dos entrevistados. Tais categorias, segundo este método, devem “emergir dos dados” (2008, p.430), e por isso, devem ser atestadas com exemplos retirados das falas dos entrevistados, o que é feito por meio de citações diretas e indiretas.

Resultado

Após a categorização temática, os elementos mais significativos das entrevistas foram organizados em torno das perguntas centrais da pesquisa e integrados ao corpo do texto. As informações, opiniões e questionamentos emergentes foram reestruturadas para evidenciar os pontos-chave e as perspectivas dos entrevistados, em consonância com os objetivos da investigação.

Amostra

O grupo de participantes desta pesquisa é composto por seis professores brasileiros e uma professora portuguesa, todos com experiência em Filosofia para/com Crianças. O critério de inclusão considerou a atuação, atual ou passada, em projetos ou instituições que ofereçam essa atividade. A seleção foi realizada por meio de buscas na internet, consultas à plataforma Lattes, aos sites de universidades e aos grupos de pesquisa registrados no CNPq relacionados ao tema, além de indicações fornecidas pelos próprios entrevistados.

Três dos entrevistados — o prof. Dr. Alexandre Meyer Luz, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a profa. Joana Rita Sousa, professora visitante na Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Ciências Humanas, e a profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira, professora assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita — desenvolveram suas experiências de forma independente, atuando como professores ou idealizadores de projetos próprios. Essas iniciativas individuais revelam práticas fortemente autorais e refletem abordagens singulares da Filosofia com Crianças. Ao atuarem de maneira autônoma, suas contribuições complementam as perspectivas daqueles vinculados a projetos

colaborativos ou institucionais, ampliando a diversidade de contextos e estratégias contempladas nesta pesquisa.

Os outros quatro professores, embora possuam trajetórias diversas, destacam um projeto específico como especialmente significativo para suas reflexões e experiências profissionais. É o caso da Profa. Dra. Liliane Barreira Sanchez, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e do professor da educação básica Gustavo de Castro Lopes Oliveira, que participaram do projeto de extensão universitária *Os Filósofos Mirins*. Iniciado em 2015, esse projeto consistiu na realização de oficinas de filosofia com turmas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada no município de Seropédica, no campus da universidade, no Rio de Janeiro. As oficinas, realizadas no contraturno escolar, integravam a formação de professores dos cursos de Pedagogia e Filosofia coordenados por Sanchez. Nesse contexto, Lopes atuou como oficinairo enquanto ainda cursava Pedagogia, compartilhando suas impressões, reflexões e aprendizados da experiência, enquanto Sanchez participou como coordenadora e idealizadora do projeto.

Já os professores Profa. Dra. Beatriz Fabiana Olarieta, professora adjunta no Departamento de Estudos da Infância da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e Prof. Dr. Walter Omar Kohan, professor titular da mesma instituição, participaram como coordenadores do projeto de extensão universitária *Em Caxias a Filosofia en-caixa?*. Desenvolvido pela UERJ, o projeto foi conduzido pelo Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Realizado em parceria com a Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, no município de Duque de Caxias (RJ), teve como público alunos da educação infantil, do primeiro e do segundo segmento do ensino fundamental, além de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sendo assim, a maioria dos entrevistados - cinco dos sete - são professores universitários que acumulam experiências diversas: atuaram como docentes de Filosofia com Crianças em escolas, coordenaram ou coordenam projetos de extensão universitária, ofereceram ou oferecem disciplinas sobre o tema na formação de futuros professores e alguns se dedicaram ou dedicam à criação de grupos de estudo, organização de eventos e orientação de pesquisas de mestrado e doutorado relacionadas ao tema. Como descreve Oliveira: "Tem gente que está comigo desde 98, quando eu ingressei na Unesp (Universidade Estadual

Paulista). Só para você ver, tem gente que fez iniciação, mestrado, doutorado e pós-doc nisso e seguiu com temas correlatos, não exatamente Filosofia com Crianças, mas pensando Infância, Filosofia e Educação."

Assim, muitos professores universitários aqui entrevistados, atuaram em múltiplas frentes relacionadas à FcC: pesquisaram/pesquisam, ensinaram/ensinam, praticaram/praticam, orientaram/orientam pesquisas, formaram/formam novos professores e coordenaram/coordenam projetos e grupos de estudo. Esse contexto profissional diversificado enriquece as entrevistas, permitindo que os participantes compartilhem experiências variadas e comparem diferentes situações e públicos. Suas vivências abrangem desde o trabalho com crianças até a formação de adultos, oferecendo uma perspectiva ampla e multifacetada sobre o tema.

2.2 De onde vem a Filosofia com Crianças?

Antes de iniciar, é importante destacar que as entrevistas tiveram como objetivo captar perspectivas individuais capazes de enriquecer e aprofundar a compreensão sobre as atividades de Filosofia com Crianças. Buscou-se explorar os diferentes elementos que os professores consideram essenciais para essa prática, investigando, em especial, o papel das perguntas dentro desses elementos.

Desde já, é importante destacar que não há consenso entre os professores sobre o que significa realizar esse trabalho. Embora algumas tendências e críticas recorrentes se repitam, também surgem diversas divergências. Diante disso, busquei acolher essa diversidade e extrair dela diferentes lições, pois acredito que, ao fazê-lo, ampliamos nosso entendimento sobre o que é - e o que pode ser - o ato de filosofar com crianças, suas múltiplas interpretações e abordagens possíveis. Essas perspectivas distintas enriquecem a análise e contribuem para uma compreensão mais ampla do impacto e das potencialidades dessa prática pedagógica.

Ao longo da pesquisa, procuro apresentar as razões que fundamentam as posições dos professores entrevistados. Ainda que tais razões tenham sido extraídas de uma única entrevista com cada participante, o que naturalmente limita a profundidade da análise individual, este estudo configura uma investigação preliminar sobre como os professores compreendem a Filosofia para/com Crianças, de que forma esse entendimento se manifesta

em suas práticas pedagógicas e qual é o papel atribuído às perguntas dos alunos nesse contexto.

Para responder à pergunta “O que é Filosofia com Crianças?”, é fundamental investigar como os professores que atuam nesse campo compreendem, definem e desenvolvem essa prática. Nos Capítulos 2 e 3, o objetivo é identificar os aspectos considerados essenciais para sua realização, as razões que motivam os professores a promovê-la, os efeitos que esperam alcançar e de que forma articulam suas visões sobre o que essa prática é ou deveria ser. No entanto, essa investigação também requer uma contextualização histórica, que será apresentada nesta seção.

A Filosofia com Crianças tem suas raízes no trabalho do filósofo norte-americano Matthew Lipman, que, ao lado de seus colaboradores, iniciou nos anos 1970 um movimento voltado à inserção da Filosofia no currículo escolar infantil. Sua proposta partia da convicção de que a Filosofia poderia contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, ético e criativo nas crianças, auxiliando-as a se tornarem cidadãs mais reflexivas e pensadoras mais autônomas.

A influência de Lipman e de seu programa *Philosophy for Children* (P4C) ultrapassou as fronteiras dos Estados Unidos, impactando práticas filosóficas em diversos países, incluindo o Brasil. Muitos professores brasileiros que atuam com Filosofia com Crianças reconhecem essa herança, embora adaptem suas abordagens às realidades culturais e educacionais locais. Suas práticas não apenas refletem os princípios de Lipman, mas também os questionam e os reinterpretam, revelando a pluralidade de perspectivas e enfoques que caracterizam esse campo.

Nesta seção, será apresentada a proposta original de Matthew Lipman, ressaltando como seu trabalho deu origem ao movimento P4C e continua sendo uma referência central para as práticas e reflexões de professores brasileiros. Em seguida, serão discutidas as principais críticas à proposta, que questionam aspectos como seus pressupostos teóricos, vocabulário, objetivos, materiais didáticos e a maneira como sua metodologia foi implementada no Brasil.

Com base nessas críticas, proponho uma reflexão sobre as lições que podem ser extraídas para o desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas que integrem a Filosofia

com Crianças à promoção da disposição e da habilidade de questionar. O objetivo é extrair insights que contribuam para o aprimoramento dessas propostas, considerando tanto as potencialidades quanto os limites da abordagem de Lipman, bem como as críticas e sugestões apresentadas pelos professores entrevistados nesta pesquisa.

Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças

Matthew Lipman (1922–2010), filósofo e educador norte-americano, destacou-se por defender a integração entre a Filosofia e a Educação Básica como uma forma de enriquecer o aprendizado nas escolas. Para ele, sem esse encontro, as instituições de ensino deixam de fomentar de maneira adequada a curiosidade, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos.

Como professor universitário, Lipman percebeu que muitos de seus alunos tinham dificuldades para articular ideias, argumentar logicamente e refletir de forma crítica. Ele atribuía esse problema ao modelo escolar tradicional, que priorizava a transmissão de conteúdos em detrimento das habilidades de pensamento. Para ele, a introdução da Filosofia na escola seria uma resposta a esse problema, pois essa disciplina estimula o pensamento, ajuda os alunos a pensar por si mesmos e a atribuir sentido às suas experiências e ao mundo. A partir dessa constatação, Lipman passou a defender a Filosofia como uma atividade essencial na escola, capaz de formar alunos mais autônomos, críticos e criativos desde os primeiros anos escolares.

Em 1969, Matthew Lipman, em parceria com Ann Margaret Sharp e Frederick S. Oscanyan, escreveu o livro *Filosofia na Sala de Aula*.¹⁹ Essa obra marcou o início de um movimento que defendia a introdução da Filosofia como disciplina independente nas escolas públicas dos Estados Unidos — uma proposta que, posteriormente, ganharia projeção internacional. O programa idealizado por Lipman não visava transformar as crianças em filósofos, mas sim desenvolver nelas habilidades fundamentais para o pensamento reflexivo e crítico. Como escreveram, o objetivo era ajudar as crianças “[...] a se tornarem indivíduos mais conscientes, reflexivos, atenciosos e razoáveis” (Lipman et al., 1980, p. 15).

¹⁹ LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. *Philosophy in the Classroom*. 2. ed. Philadelphia: Temple University Press, 1980.

Desta forma, Lipman via a Filosofia na escola como uma maneira de suprir o que considerava uma necessidade urgente: ajudar as crianças a atribuírem sentido às próprias experiências. Para ele, o simples aprendizado de conteúdos não é suficiente para formar alunos capazes de pensar de forma autônoma, criticar e refinar suas ideias. Além disso, a escola tradicional pouco oferece em termos de tempo e oportunidade para que as crianças desenvolvam seus próprios pensamentos e atribuam significado às vivências. O filósofo é enfático ao afirmar: “Algo precisa ser feito para que as crianças consigam atribuir sentido por si mesmas” (Lipman et al., 1980, p. 13).

Ademais, estimular a habilidade de pensamento crítico e reflexivo permitiria às crianças compreender e organizar suas experiências de maneira cuidadosa e atenta, uma vez que, segundo ele: “Pensar é a habilidade por excelência que nos capacita a adquirir sentido” (Lipman et al., 1980, p. 13).

Com base nessa perspectiva, Lipman sublinha a importância de proporcionar momentos de reflexão, contato com diferentes modos de pensar e perspectivas, além de incentivar as crianças a adotarem uma atitude mais criativa em relação às próprias ideias, desenvolvendo-as. Para concretizar essa visão, ele e seus colaboradores criam o programa Filosofia para Crianças (FpC), que não apenas fundamenta teoricamente o ensino de Filosofia para Crianças, mas também elabora um currículo, materiais didáticos e paradidáticos, além de oferecer formação para professores.

Sendo assim, o termo FpC surgiu nesse contexto, descrevendo tanto um programa educacional quanto um movimento de alcance global. O programa é composto por uma série de materiais didáticos, como novelas filosóficas, manuais e materiais de apoio, além de fundamentos práticos e teóricos que orientam a implementação da FpC nas escolas. Já o movimento reunia e, de certo modo, ainda reúne educadores e pesquisadores que se identificam com essa proposta, promovendo e praticando a FpC em diferentes partes do mundo.

A abordagem inovadora da FpC parte de um pressuposto simples, embora controverso: o de que as crianças são capazes de refletir de forma abstrata e, portanto, filosófica. Lipman defende que é essencial que elas desenvolvam suas habilidades de pensamento e cultivem o desejo de “brincar com as ideias” algo inerente tanto à infância quanto à própria Filosofia. Segundo ele, deixar de incentivá-las a elaborar e valorizar suas

próprias ideias seria uma atitude irresponsável do ponto de vista educacional (Lipman et al., 1980, p. 44).

Em seu programa, Lipman busca integrar a Filosofia ao currículo escolar de forma acessível e significativa para as crianças. Ele acredita que, ao apresentar questões filosóficas por meio de narrativas envolventes e diálogos reflexivos, elas não apenas desenvolvem habilidades de pensamento mais sofisticadas, mas também cultivam uma apreciação profunda pela própria Filosofia. Esse processo permite que elas se tornem mais reflexivas e críticas em relação às próprias experiências, aprendendo a articular e questionar suas ideias. A Filosofia, nesse sentido, não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas uma prática voltada ao contínuo desenvolvimento do pensamento.

Com a criação do programa FpC, dá-se início a um movimento de defesa e promoção dessa abordagem, com destaque para a fundação do Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças, em Nova Jersey, nos anos 1970.²⁰ O Instituto exerce um papel central na formalização do movimento, desenvolvendo um currículo especializado, materiais didáticos e de apoio. Além disso, oferece formações e capacitações que ajudam a disseminar o programa e suas ideias pelo mundo, divulgando a Filosofia para Crianças como uma prática educacional inovadora e acessível. Essa iniciativa contribui para a adoção e adaptação do programa em diversas escolas e contextos educacionais, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países.

O material didático central da FpC consiste nas novelas filosóficas escritas por Lipman e colaboradores, como Ann Margaret Sharp e Ronald Reed. Cada uma delas é voltada para uma série escolar ou faixa etária específica, abordando diferentes problemas filosóficos. Ao criar essas novelas, a principal preocupação de Lipman é desenvolver textos centrados nos pensamentos das personagens, incentivando a reflexão e a argumentação — características nem sempre presentes na literatura infantil. Segundo Robert Fisher (2013), o objetivo dessas novelas filosóficas era estimular a formulação de perguntas e a discussão filosófica. Nessas novelas, os protagonistas, também crianças, enfrentam dilemas morais e questões filosóficas que os desafiam a refletir e argumentar em busca de soluções. Ao ler essas histórias, as crianças são expostas a diferentes tipos de raciocínio e estilos de

²⁰ Institute for the Advancement of Philosophy for Children

pensamento, representados pelos diversos personagens. Além disso, como as atividades de FpC geralmente envolvem leitura coletiva e em voz alta, os argumentos dos personagens ganham vida, o que permite que as habilidades de pensamento deles sejam internalizadas pelos leitores, auxiliando no desenvolvimento das mesmas habilidades, como sugere Lipman (2003, p.164).

O programa FpC organiza suas atividades em três etapas principais: a leitura de uma novela filosófica, a formulação de perguntas pelos alunos e, finalmente, a escolha coletiva das questões que mais despertam o interesse do grupo para discussão. Essa sequência destaca o papel central das perguntas dos alunos, pois são elas que iniciam e direcionam as discussões, promovendo um diálogo filosófico envolvente e participativo.

O programa foi adotado em escolas e instituições educacionais de diversos países, tornando-se uma das abordagens mais influentes na educação filosófica escolar. No Brasil, o movimento seguiu uma trajetória semelhante, destacando-se a criação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC), em Curitiba, que foi fundamental para disseminar as ideias de Matthew Lipman no país. O centro não apenas traduziu materiais e promoveu eventos sobre o tema, mas também se dedicou à formação de professores interessados em implementar o programa. Essa iniciativa permitiu que muitos educadores tivessem contato com as bases teóricas e práticas da Filosofia para Crianças, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para vivenciar suas primeiras experiências filosóficas com alunos. Dessa forma, o centro contribuiu significativamente para consolidar o programa no cenário educacional brasileiro, adaptando-o às especificidades locais.

Os professores conhecem Matthew Lipman e a FpC

Nesta pesquisa, os professores entrevistados relatam como tiveram seu primeiro contato com as ideias e práticas de Lipman e da FpC. Alguns chegaram a essa abordagem por meio de suas próprias pesquisas, especialmente por afinidade temática, como o ensino de Filosofia, ou por indicações de leitura. Outros destacam o papel de amigos, a participação em eventos e a vivência em projetos de extensão como caminhos que os aproximaram dessa proposta.

Além disso, as primeiras experiências práticas dos professores com a FpC também foram bastante diversas. Sanchez e Luz, por exemplo, iniciaram suas atividades utilizando as

novelas filosóficas desenvolvidas por Lipman. Já Oliveira e Lopes optaram por propor outras dinâmicas e, posteriormente, criaram seus próprios materiais. Oliveira começou a trabalhar com atividades filosóficas com crianças antes mesmo de participar dos cursos oferecidos pelos centros de FpC no Brasil. Lopes, por sua vez, seguiu as orientações de Sanchez — coordenadora do projeto de extensão do qual participou — e adotou uma abordagem mais crítica e criativa em relação aos materiais e pressupostos do programa.

Já o professor Kohan tem uma relação pessoal com as ideias de Lipman, embora adote uma perspectiva crítica em relação a elas e ao programa FpC. Durante seu doutorado, foi orientado pelo próprio Lipman, experiência que certamente influenciou sua compreensão do programa. No entanto, ao longo de sua trajetória, Kohan construiu uma abordagem que questiona aspectos centrais da proposta, como a concepção de infância adotada e o foco predominante no desenvolvimento de habilidades de pensamento.

Em seguida, examinaremos as percepções dos professores sobre o trabalho de Matthew Lipman, considerando tanto os reconhecimentos que fazem a suas contribuições quanto as críticas dirigidas a ele e ao movimento FpC.

Matthew Lipman inspira os professores

Todos os professores entrevistados mantêm alguma relação com as ideias de Matthew Lipman e seus pressupostos teóricos — seja por afinidade, seja por rejeição. Cada um constrói sua própria visão sobre o fazer filosófico a partir de suas experiências e referências teóricas, mas todos, em algum momento, consideraram as contribuições de Lipman em seus trabalhos. Essa relação, no entanto, se manifesta de forma singular, refletindo-se nos aspectos que escolhem adotar ou criticar. Um exemplo é o pressuposto de que os interesses das crianças devem orientar as discussões filosóficas: enquanto Luz o contesta, Olarieta o reconhece como um dos pontos fortes do programa.

Para compreender melhor essas visões, é essencial analisar como os professores entrevistados se relacionam com a filosofia de Lipman e com seu programa. Primeiramente, será destacado o reconhecimento que alguns deles atribuem ao trabalho do autor, evidenciando as razões pelas quais consideram suas contribuições relevantes para a educação filosófica na escola. Em seguida, serão abordadas as críticas à sua proposta, contemplando aspectos como os pressupostos teóricos, os objetivos, os materiais didáticos e a forma de

implementação. Por fim, serão apresentadas as principais diferenças entre as abordagens da Filosofia para Crianças e Filosofia com Crianças, ressaltando suas distinções tanto teóricas quanto práticas.

Durante as entrevistas, alguns professores demonstraram grande apreço pelo trabalho de Lipman, reconhecendo a influência de suas ideias em suas trajetórias acadêmicas e práticas. Sanchez, por exemplo, conta que foi introduzida ao tema por meio do livro *Filosofia na Sala de Aula*, presente de seu orientador de mestrado no Rio de Janeiro. A leitura, segundo ela, despertou um forte encantamento inicial, que descreve como uma "paixão". No entanto, esse sentimento não se manteve ao longo de sua carreira e comenta: “O Lipman nunca foi forte [em meu trabalho]; ele foi forte quando tomei contato com o tema.” Esse relato reflete o impacto inicial da proposta de Lipman, que serviu como porta de entrada para seu interesse em Filosofia para Crianças, embora sua perspectiva tenha se transformado com o tempo e com a prática. Ela diz ainda que considera sua experiência bastante comum:

[...] eu acho que a maioria das pessoas que não tem talvez uma experiência dentro do chão da escola, um pouco mais consistente e talvez não tenha também um conhecimento de um repertório filosófico e pedagógico mais ampliado, de início se apaixona, se encanta, pela proposta do Lipman. (Sanchez)

Mesmo assim, apesar do trabalho de Lipman não ocupar um papel central na prática educacional de Sanchez, algumas de suas contribuições permanecem. Entre elas, destaca-se a própria “[...] possibilidade de filosofar com o público infantil”, algo que transformou a forma como se percebe a capacidade filosófica das crianças. Além disso, Sanchez preserva em sua prática elementos centrais inspirados na proposta de Lipman, como o estímulo à “reflexão crítica, criativa e cuidadosa”, bem como a valorização da ideia de uma Comunidade de Investigação. Esses aspectos continuam a orientar a abordagem pedagógica da professora, ainda que de forma crítica.

Outro professor que reconhece a influência inicial de Lipman é Luz, que teve seu primeiro contato com a FpC durante um curso oferecido pelo CBFC, enquanto ainda cursava a graduação em Filosofia, em Santa Catarina. Ele relembra o impacto profundo da proposta, afirmando: “Conhecer a proposta [de Lipman] foi muito impactante para mim [...]” Esse impacto, segundo ele, está relacionado ao *ethos* predominante em sua formação universitária, há cerca de duas décadas, marcado por um forte tradicionalismo — tanto na forma como o estudante de Filosofia se relacionava com a universidade quanto na concepção dos docentes

sobre o processo formativo. Nesse contexto, Luz observava que o estudante era visto como “um pequeno pesquisador”, cuja trajetória era, sobretudo, acadêmica e introspectiva: “Antes de mais nada, você faz Filosofia para si.”

O contato com a proposta de Lipman, no entanto, ofereceu-lhe uma perspectiva completamente nova, centrada não em seus próprios interesses, mas nos interesses de outros, no caso, das crianças. Isso lhe revelou o valor de uma prática filosófica voltada para o coletivo, desafiando sua formação inicial e abrindo novas possibilidades para compreender e ensinar Filosofia.

Já Oliveira ressalta a relevância do trabalho de Lipman não apenas em sua trajetória como professora, mas também para o campo da Educação e da Filosofia de forma mais ampla. Ela destaca que suas contribuições abriram caminhos para que docentes interessados em levar a Filosofia para as escolas pudessem concretizar esse objetivo com maior facilidade. Em suas palavras:

Então faz assim, quase trinta anos, que eu acho que essa é uma das melhores coisas que aconteceu na vida da gente em Educação. O Lipman realmente foi incrível porque ele operacionalizou uma ideia. Ele fez uma fundamentação teórica, criou material, criou uma metodologia e depois ficou muito mais fácil para que a gente pudesse praticar. (Oliveira)

Segundo Oliveira, o trabalho de Lipman não apenas abriu as portas para o trabalho filosófico com crianças, mas também estruturou um caminho pedagógico claro para que professores interessados pudessem conhecer e implementar sua proposta, estes foram dois feitos louváveis e importantes para a Educação.

Até mesmo Walter Kohan, um dos principais pensadores latino-americanos no campo da FcC e um crítico importante da proposta de Lipman, reconhece o valor e as contribuições da abordagem lipmaniana. Em uma entrevista, ao ser questionado sobre as ideias e figuras que orientam seu trabalho, afirmou: “[...] tem muita gente, o próprio Lipman foi uma inspiração para nós, depois tem muitos pensadores e pensadoras, nós tentamos estudar o tempo inteiro.” Sua resposta evidencia a influência de Lipman, ainda que Kohan tenha se distanciado de sua proposta. Isso porque ele questiona o caráter excessivamente programático, técnico e instrumental da FpC, que, em sua visão, tende a restringir a experiência filosófica a um modelo rígido de aplicação. Além disso, desenvolveu uma proposta própria, ao introduzir uma concepção singular de infância — compreendida não

como uma etapa cronológica, mas como uma categoria filosófica.²¹ Mesmo assim, Kohan mantém uma postura de abertura e diálogo com diversas perspectivas filosóficas, ilustrando a complexidade e a pluralidade de influências que orientam seu trabalho.

Olarieta também reconhece a influência de Lipman em seu trabalho, no qual há “[...] uma inspiração lipmaniana”, que, para ela, significa que: “[...] a pergunta tem um lugar central, a conversa, tudo acontece a partir da conversa, a centralidade do que as crianças perguntam faz parte da construção do conhecimento coletivo, a valorização do pensamento das crianças [...]”. Para a professora, essa centralidade da conversa e das perguntas infantis representa “uma herança de Lipman”, assim como o próprio encontro entre a filosofia e as crianças.

Mesmo com todo o respeito, admiração e reconhecimento da influência de Lipman entre os professores de FcC, suas ideias e práticas, embora valorizadas como uma importante herança, também são alvo de críticas. Essas críticas revelam divergências em diversos aspectos, como o propósito e o sentido de se filosofar com crianças, o grau de abertura ou fechamento ideal da proposta, os materiais considerados adequados e as formas de implementá-la nas escolas.

Esse movimento crítico por parte dos professores é compreensível, pois, como afirma Sanchez: “O nosso trabalho com filosofia é justamente refletir, é questionar; não é aceitar tudo pronto, determinado.” Nesse sentido, é natural que os professores questionem o programa e as ideias da FpC, tomando-as como inspiração, e não como um credo, adaptando-as, criticando-as ou, em alguns casos, até rejeitando-as, conforme suas próprias concepções sobre o que essa prática é ou deveria ser.

Essa relação de inspiração e divergência evidencia não apenas a relevância do legado de Lipman, mas também os debates que sua proposta continua a provocar nos campos educacional e filosófico. Além disso, essas divergências motivaram a mudança na forma de nomear a atividade, de FpC para FcC, ou Filosofia para/com Crianças. As distinções entre esses e outros termos serão exploradas na próxima seção.

²¹ Para compreender melhor a perspectiva de Kohan ler: KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

2.3 Filosofia para e com Crianças

Nesta seção, serão exploradas as distinções entre os termos Filosofia para Crianças, Filosofia com Crianças, Filosofia para/com Crianças, entre outras expressões utilizadas para nomear a atividade de filosofar com crianças. Tais variações refletem mudanças metodológicas e diferentes compreensões, por parte dos professores, sobre o que significa realizar essa prática. Para definir e diferenciar esses termos, recorreu-se aos relatos dos professores entrevistados, cujas opiniões e experiências serão apresentadas a seguir.

Filosofia para Crianças

O termo Filosofia para Crianças tem origem no programa *Philosophy for Children*, criado por Matthew Lipman e Ann Sharp na década de 1970. Como já exposto, o programa tem como objetivo central o desenvolvimento das habilidades de pensamento, por meio de metodologias e materiais específicos, como as novelas filosóficas, os manuais e a comunidade de investigação. Seu propósito é estimular o pensamento crítico, reflexivo e lógico, promovendo a autonomia intelectual das crianças. Lipman defendia que a prática filosófica possibilitaria às crianças aprimorar sua capacidade de raciocínio, tomar decisões de forma mais criteriosa e pensar com mais clareza e independência.

Derivado deste programa, o termo *Filosofia para Crianças* refere-se à proposta original de Lipman, com seu conjunto específico de objetivos, materiais e métodos, ou ainda a iniciativas que buscam seguir essa metodologia. Com o tempo, entretanto, as vivências concretas e as críticas elaboradas por professores e pesquisadores levaram a um progressivo distanciamento em relação a esse modelo. Novas abordagens, mais abertas e diversificadas, passaram a emergir, impulsionadas tanto pela reflexão crítica quanto pelas necessidades dos diferentes contextos educativos. Esse movimento tornou necessária a criação de distinções terminológicas que permitissem diferenciar as práticas diretamente alinhadas ao modelo lipmaniano daquelas que buscavam outras formas de filosofar com crianças, marcadas por maior flexibilidade metodológica e sensibilidade às realidades locais.

As professoras e professores entrevistados parecem concordar com essa interpretação. Sousa, por exemplo, aponta que a distinção entre para e com surgiu da “[...] necessidade de distinguir o programa pensado por Lipman e Sharp (para) de outras abordagens que recorriam à literatura infantil (com)”. Essa diferenciação reflete a evolução do campo, à medida que

novas práticas passaram a incorporar diferentes métodos e recursos, ampliando tanto a compreensão quanto a aplicação da filosofia com crianças em contextos diversos.

Assim, o termo Filosofia com Crianças passou a designar uma variedade de práticas e metodologias, mais abertas e diversas. Já o termo Filosofia para Crianças, como observa Oliveira, está diretamente associado à proposta original de Lipman: “[...] é uma coisa que remete ao que o Lipman fez.” Isso implica a utilização de seus materiais e a realização de formações alinhadas a seus pressupostos teóricos e metodológicos. Nesse sentido, a Filosofia para Crianças permanece vinculada ao programa de Lipman, que, como afirma Oliveira, “tem a sua marca”.

Desta forma, o termo Filosofia para Crianças permanece vinculado ao programa original de Lipman, com sua metodologia e objetivos específicos. Em contraste, Filosofia com Crianças refere-se a um conjunto mais amplo e diverso de práticas filosóficas que, embora possam dialogar com a proposta de Lipman, não se comprometem necessariamente com seus pressupostos teóricos ou metodológicos, apresentando-se, assim, de forma mais aberta. Essa diversidade de abordagens emergiu como resposta às críticas dos professores ao modelo original, refletindo sua criatividade e autonomia na construção de propostas filosóficas próprias. Compreender essa distinção é fundamental para reconhecer o papel crítico e inventivo dos docentes na elaboração de práticas que não se limitam a um único modelo fixo e prescritivo.

Filosofia com Crianças

Pela análise das entrevistas, observa-se que os professores não utilizam o termo Filosofia para Crianças para descrever suas práticas. Majoritariamente, embora não de forma exclusiva, eles adotam o termo Filosofia com Crianças. Nesta seção, serão apresentados os diferentes termos utilizados pelos docentes para nomear suas atividades, assim como as particularidades que atribuem a cada um deles.

Ao comentar sobre a diferença entre os termos “para” e “com”, Oliveira afirma que Filosofia com Crianças reflete um movimento influenciado por Walter Kohan e outros educadores que buscavam novas formas de levar a filosofia às escolas. Ela observa que a transição do “para” para o “com” representa um afastamento da proposta original de Lipman, refletindo as trajetórias individuais dos professores e suas experiências no contexto escolar.

Segundo a professora, “[...] isso é o que traz a diversidade para o modo de se fazer Filosofia para/com Crianças hoje.” Essa variedade de propostas, continua ela, emerge de um programa que “[...] é implantado de muitas maneiras, porque seu autor não tem controle sobre como isso acontecerá na prática.” Assim, os trabalhos e suas lições tornam-se diversos. A Filosofia com Crianças, portanto, consolida-se como um espaço de constante criação e experimentação, no qual novas ideias, críticas e soluções são continuamente incorporadas.

Sanchez, por sua vez, enfatiza seu distanciamento da Filosofia para Crianças, afirmando: “A nossa proposta não é filosofar para as crianças, mas com elas. Nosso trabalho é de Filosofia com as crianças, não para as crianças. E aí está a diferença entre o ‘para’ e o ‘com’.” Ela explica que o termo “para” sugere uma abordagem unilateral, em que o professor oferece algo pronto às crianças, enquanto o “com” indica uma prática verdadeiramente colaborativa. Embora, como observa Oliveira, Lipman também proponha uma prática conjunta, muitos professores optam pelo termo “com” devido à sua conotação mais clara de colaboração no contexto da língua portuguesa.

A professora destaca que o termo “para” indica que algo pronto, no caso, a filosofia, é oferecido às crianças, sugerindo uma dinâmica em que o conteúdo filosófico é previamente elaborado e transmitido de forma unilateral, com o professor ocupando o papel central de transmissor do conhecimento. Nessa lógica, as crianças seriam receptoras passivas, o que reforça uma estrutura tradicional de ensino. Em contraste, o termo “com” propõe uma abordagem mais colaborativa e igualitária, baseada na co-participação: professor e crianças se envolvem conjuntamente na exploração filosófica. Essa perspectiva valoriza a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo as ideias e contribuições de todos como igualmente importantes no processo de investigação.

É interessante observar a mudança de terminologia dentro do próprio projeto de FcC Filósofos Mirins, realizado por Sanchez, Lopes e outros participantes. Inicialmente, o grupo utilizava o termo Filosofia para Crianças, embora ele não representasse fielmente sua prática — sobretudo diante das críticas atuais ao uso do “para”. Lopes relembra que, desde o início do projeto, já havia debates sobre a inadequação do nome, que causava certa estranheza. Ele menciona que a professora Sanchez já defendia a adoção de Filosofia com Crianças como um termo mais coerente, por descrever de forma mais precisa a abordagem do grupo.

Desta forma, Lopes compreende a mudança na terminologia como um mero ajuste conceitual, enfatizando que, na prática, o trabalho nunca foi “para” as crianças. Segundo ele, a escolha do termo “para” foi um equívoco originado com Lipman nos anos 1970, mas que se manteve devido à influência do programa no Brasil. No entanto, Lopes argumenta que, no contexto brasileiro, a filosofia sempre foi “com” as crianças, pois há uma forte tendência a convidar todos a compartilhar e participar coletivamente — o que ressalta a natureza colaborativa e igualitária do trabalho filosófico.

A crítica ao uso do termo “para” também é evidenciada por Olarieta, ao afirmar que a filosofia é “[...] um exercício de nós mesmos, não é um exercício que você vai propor para que outro pense; por isso, pensar com as crianças é pensar com o outro [...]”. Essa observação reforça a ideia de que filosofar envolve um engajamento individual no ato de pensar. Cada participante deve refletir por si mesmo, e é justamente nessa autonomia compartilhada que o filosofar se torna uma prática realizada "com" os outros e não "para" eles.

No entanto, apesar das críticas ao termo “para” e o que ele pode suscitar, isso não significa que a proposta de Lipman defenda essa abordagem unilateral, do ensino tradicional. Pelo contrário, há indícios claros de que Lipman valorizava o interesse das crianças, e, por exemplo, a comunidade de investigação por ele proposta baseia-se justamente na ideia de um diálogo em que as opiniões dos participantes têm o mesmo valor. Nesse sentido, Oliveria observa: “[...] para o Lipman também se filosofa junto com as crianças, só que o com dá um tom de que algo de diferente está sendo feito em relação a um programa oficial, digamos assim, e inaugural que foi o do Matthew Lipman.”

Assim, embora o termo "para" possa sugerir uma abordagem em que o conhecimento é simplesmente entregue às crianças, a proposta original de Lipman caminha na direção oposta: buscando envolver as crianças de forma ativa e participativa no processo filosófico. Essa distinção é fundamental para compreender a essência do programa, que tem como um de seus objetivos criar um espaço de diálogo e reflexão, no qual as crianças são encorajadas a questionar, investigar e construir conhecimento de maneira colaborativa. Ainda assim, outras interpretações da Filosofia para Crianças podem acabar reforçando uma visão mais restrita e transmissiva associada ao termo "para".

Kohan, por sua vez, expressa reservas em relação a ambos os termos, afirmando que, atualmente, nem o "para" nem o "com" lhe parecem adequados. Ele critica o uso do "para" por pressupor "uma certa exterioridade da Filosofia, como que ela vai ser levada." Já o "com", embora considerado por ele "um pouco mais interessante", ainda carrega, segundo suas palavras, "essa coisa da Filosofia". Com isso, Kohan manifesta sua insatisfação com a ideia de uma única Filosofia, no singular, defendendo, em vez disso, a existência de múltiplas filosofias, diversas formas de pensar e filosofar.

Desta forma, Kohan prefere adotar novos termos como *Filosofar com Crianças*, destacando não a filosofia como substantivo, mas como verbo, evidenciando, assim, a sua ação que é filosofar. Além disso, Kohan também utiliza o termo *Filosofias e Infâncias*, que enfatiza a pluralidade de concepções filosóficas ao colocar "filosofia" no plural. Esse termo também reflete sua visão sobre a infância, entendida por ele como um conceito que transcende os limites etários, sugerindo uma abordagem mais aberta e dinâmica sobre o que significa ser criança e filosofar. Ao usar o termo "infâncias" também no plural, Kohan busca dar espaço para uma visão mais flexível e aberta a esse fenômeno, rejeitando a ideia de uma infância única e universal. Para ele, a infância não se limita a uma etapa de desenvolvimento, mas é um conceito que pode variar e se manifestar de diferentes maneiras, dependendo das vivências de cada criança.

Essa compreensão do termo "infâncias" reflete a ideia de que a filosofia, quando realizada com crianças, deve levar em consideração essas diversidades de experiências, tratando as crianças não como uma categoria homogênea, mas como indivíduos com suas próprias formas de pensar, sentir e entender o mundo. Ao fazer isso, ele amplia as possibilidades de como se pode filosofar com as crianças, respeitando e explorando suas diferentes realidades e perspectivas.²²

Além disso, há um terceiro termo que engloba tanto a FpC quanto a FcC que é Filosofia para/com Crianças. A professora Sousa, de Portugal, prefere usar este termo

²² Kohan introduz o conceito de "devir-criança" para ilustrar essa ideia. Esse conceito sugere que a infância não é uma fase fixa da vida, mas um processo contínuo e aberto, uma potência criadora que pode se manifestar em diferentes momentos e contextos, independentemente da idade cronológica. Ele afirma que "a infância é quase uma condição da filosofia", indicando que a filosofia, assim como a infância, é um processo em constante devir, sempre em movimento e transformação. (Kohan, 2003)

híbrido, porque ele acompanha a tendência internacional, representando práticas que conservam elementos da proposta de Lipman, mas também incorporam outras influências. Ela observa ainda que, idealmente, a atividade poderia ser chamada apenas de filosofia, embora reconheça a necessidade de distinguir as práticas filosóficas desenvolvidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do ensino tradicional da Filosofia no Ensino Médio. A discussão terminológica, portanto, vai além de uma simples nomeação metodológica: ela evidencia a luta por reconhecimento da filosofia como uma prática possível, e legítima, desde as etapas iniciais da escolarização.

Diante da distinção entre os termos Filosofia para Crianças, Filosofia com Crianças, suas variações e substituições, é possível perceber a diversidade de trabalhos que os professores desenvolvem ao filosofar com crianças, bem como a relação singular que cada um estabelece com a proposta de Lipman — que aparece tanto como herança quanto como alvo de críticas. Para compreender mais profundamente quais aspectos dessa proposta são criticados ou valorizados pelos docentes, a próxima seção examinará as críticas feitas a Matthew Lipman e as implicações que essas críticas podem ter para uma prática de Filosofia com Crianças centrada nas perguntas dos alunos.

2.4 Críticas à Lipman e os Caminhos de uma Filosofia com Crianças Centrada nas Perguntas

Nesta seção, busca-se compreender as críticas dos professores às ideias e ao programa de Lipman. Embora esse não seja o foco central da pesquisa e não tenham sido feitas perguntas diretas sobre esse tema durante as entrevistas, os professores, ao refletirem sobre suas próprias concepções de Filosofia com Crianças, acabaram por apontar semelhanças e diferenças em relação à proposta de Lipman. Ao reunir essas críticas, o objetivo é ampliar sua compreensão e analisar as implicações que elas podem ter para um trabalho centrado nas perguntas dos alunos — além de considerar as contribuições que oferecem para uma prática mais ampla de Filosofia com Crianças.

As críticas dos professores, embora diversas, podem ser organizadas em quatro categorias principais: *Grau de abertura e fechamento da proposta*, trata do debate sobre o quão flexível ou restritiva é a proposta de Lipman, e até que ponto ela deveria ser mais aberta; *Objetivo da atividade*, reúne críticas relacionadas à finalidade de filosofar com

crianças, seja voltada ao desenvolvimento de habilidades de pensamento e atitudes, seja à problematização da própria necessidade de se definir uma finalidade para a Filosofia; *Materiais e metodologia*, concentra-se na análise crítica dos recursos propostos, como as novelas filosóficas, e das estratégias sugeridas para sua aplicação em sala de aula. Cada um desses tópicos será abordado detalhadamente a seguir.

Grau de abertura e fechamento da proposta

Ao analisar as críticas levantadas nas entrevistas, percebe-se que muitas delas estão relacionadas a um tema mais amplo: o grau de abertura e fechamento da proposta de Lipman. As críticas se concentram na ideia de que uma proposta mais aberta permite a consideração de diferentes perspectivas, abordagens, interesses e temas, promovendo maior flexibilidade e diversidade no trabalho de FcC. Em contraste, uma proposta mais fechada tende a ser mais determinada e dirigida, com objetivos, materiais, metodologias e formas de realização previamente definidos. No caso da FpC, fica evidente a recomendação de materiais, metodologia, currículo e recursos previamente estabelecidos, como as novelas filosóficas e os manuais.

Como já mencionado na seção anterior, abordagens alternativas à FpC foram surgindo ao longo do tempo, modificando e ampliando as possibilidades de se filosofar com crianças. Essas propostas oferecem maior flexibilidade na escolha dos materiais, na condução das discussões, nos métodos e nas fundamentações teóricas, além de se adaptarem às particularidades de cada contexto escolar e projeto. Com estas mudanças os professores buscam superar limitações percebidas na proposta de Lipman, reformulando-a e abrindo caminho para novas práticas filosóficas com crianças.

Um exemplo dessa abertura pode ser observado no depoimento de Olarieta, que afirma evitar seguir um programa fixo e estruturado: “[...] a gente não tem um programa prévio fechado, não tem uma sequência instalada, não tem um programa. A gente tem uma proposta a ser construída junto com as professoras, junto com as crianças, na medida em que vai acontecendo.” Com isso, a professora evidencia a valorização de uma proposta aberta, construída coletivamente com os participantes e que se desenvolve de forma processual e situada.

Nesse sentido, Oliveira comenta que suas experiências filosóficas com crianças começaram antes mesmo de realizar qualquer curso no CBFC, o que, segundo ela, foi “[...] muito bacana para mim, foi a melhor coisa que aconteceu, eu acho, porque eu procurei um percurso próprio.” Diante dessa circunstância, ela precisou encontrar sozinha formas de fazer filosofia com crianças, recorrendo à biblioteca da escola em busca de livros infantis que abordassem temas filosóficos. Ela relata que partiu de duas perguntas fundamentais: “Como é que se fala com crianças?” e “O que se fala com crianças?” E a partir dessa investigação, passou a anotar os temas presentes nas obras: “Aí eu fui anotando temas: ciúmes, liberdade, responsabilidade, justiça. Fui conhecendo os temas que poderiam ser filosóficos dentro da literatura infantil.” Com base nesse levantamento, a professora desenvolveu suas próprias atividades utilizando os livros disponíveis na escola e, posteriormente, passou a escrever suas próprias histórias infantis. Mais tarde, conta que realizou o curso no CBFC, mas já possuía experiência em sala de aula. Sobre isso, comenta que, apesar do “encantamento” com as novelas filosóficas e com o trabalho de Lipman, “[...] eu tive um percurso próprio, como outras pessoas também tiveram, e acho que isso é que traz a diversidade para o modo de se fazer Filosofia para/com Crianças hoje.” É possível, assim, observar como ela valoriza tanto a construção de um percurso próprio quanto a diversidade de abordagens na prática da filosofia com crianças.

Nas entrevistas com os professores, observa-se a valorização da diversidade e da abertura nas atividades de FcC. No entanto, ainda há disputas sobre quais aspectos dessas práticas devem ser mais abertos ou mais estruturados. Um exemplo que contrasta com a defesa da abertura é a posição de Luz, que considera a proposta de Lipman excessivamente aberta aos interesses dos alunos, o que, segundo ele, dificulta o trabalho dos professores. Isso porque é necessário reagir de forma espontânea às perguntas e comentários das crianças. Luz relata que, em sua experiência como professor de FcC, mesmo sendo, à época, aluno de filosofia e contando com o apoio das professoras na organização da sala, ainda assim enfrentava grande desafio: “[...] eu saía bem cansado, porque para mim era uma atividade intelectual muito intensa de recorte de conteúdos, de adaptação de linguagem, etc., e tudo feito na hora, porque eu não sabia qual era o ponto.” Com isso, ele destaca a dificuldade de deixar a escolha do tema nas mãos dos alunos, já que isso exige que o professor responda, muitas vezes sem planejamento prévio, e atue de forma espontânea para facilitar a discussão, tentando assim torná-la cada vez mais filosófica.

Luz relembra que, na proposta de Lipman, caberia às professoras regulares do Ensino Fundamental, sem formação filosófica além dos cursos oferecidos pelo programa, a tarefa de facilitar tais atividades. No entanto, segundo ele, as professoras de sua escola “[...] não sabiam o que fazer com as dúvidas das crianças.” Por esse motivo, Luz expressa o desejo de uma proposta com maior grau de fechamento, em contraste com a preferência da maioria dos demais professores entrevistados, que defendem uma ampliação da abertura.

Por essas razões, Luz afirma ter abandonado o pressuposto metodológico de Lipman e Dewey²³ de que “[...] os alunos levantam o material de investigação” e de que “[...] o currículo aparece depois da manifestação dos interesses.” Em vez disso, defende que os professores definam previamente o ponto central da discussão, o que permitiria um melhor preparo para a prática filosófica. Segundo ele, seria importante “[...] permitir que o professor pense em conteúdos e estratégias com mais tempo”, possibilitando que direcione a atenção dos alunos. Isso pode ser feito, de acordo com Luz, por meio de jogos ou mesmo das novelas filosóficas; o essencial é que o professor estabeleça previamente os pontos de discussão. Dessa forma, ele propõe um maior fechamento da proposta, originalmente pensada como aberta aos interesses e escolhas dos alunos.

Em síntese, a discussão sobre o grau de abertura ou fechamento da proposta de Lipman revela um ponto sensível nas práticas de Filosofia com Crianças: a necessidade de equilibrar a escuta das perguntas e interesses dos alunos com o preparo e a segurança dos professores em conduzir os encontros filosóficos. Enquanto alguns defendem maior flexibilidade como forma de fomentar a autonomia e a participação crítica das crianças, outros apontam os limites dessa abertura quando falta suporte ou formação adequada. As críticas e sugestões apresentadas mostram que não há um único caminho, mas sim múltiplas possibilidades de mediação entre os extremos, reforçando a ideia de que cada prática se constrói de forma situada, em diálogo com seus contextos e participantes.

²³ John Dewey foi um filósofo e pedagogo norte-americano, um dos principais representantes da corrente pragmatista, inicialmente desenvolvida por Charles Sanders Peirce, Josiah Royce e William James. Matthew Lipman se baseou em várias ideias de Dewey para propor o programa FpC. Sobre a influência de Dewey em Lipman, especialmente em seu conceito de experiência, ver Henning (2008); sobre o pensamento de ordem superior, ver Marques (2005).

Considerando essas críticas e reconhecendo a importância de equilibrar abertura e estrutura nas propostas de Filosofia com Crianças, considero relevante propor atividades que combinem diretrizes claras com flexibilidade. Nesse sentido, inspiro-me nas rotinas de pensamento do Projeto Zero²⁴, que apresentam um formato estruturado e compacto, mas também suficientemente aberto para ser modificado de acordo com a proposta e a intenção dos professores. Além disso, parece necessário oferecer uma gama de materiais e atividades para que os professores tenham diversos recursos e não apenas um só, que lhes auxiliem no dia a dia da filosofia na sala de aula.

Desta forma, não se elege uma única estratégia como a melhor estratégia, mas como uma possibilidade interessante de trabalho que preferencialmente é aberta e inspira a criatividade e autonomia dos educadores. No entanto, outros aspectos também são importantes considerar ao propor atividades de FcC, que são revelados a partir das críticas dos professores à proposta de Lipman. A próxima seção tratará dos objetivos destas atividades.

Objetivos da Atividade

Ao longo das entrevistas, Sanchez, Olarieta, Oliveira, Luz e Kohan teceram críticas aos objetivos centrais da FpC. Sanchez, por exemplo, questiona o que considera um foco excessivo na lógica, especialmente em relação ao objetivo de desenvolver, nos alunos, o que Lipman denomina “pensamento de ordem superior.” Para a professora, esse enfoque “[...] acaba fechando um pouco a reflexão filosófica em suas múltiplas potencialidades.” Sua crítica revela a percepção de que uma abordagem excessivamente lógica pode restringir outras dimensões igualmente significativas do pensamento filosófico.

Além disso, a professora questiona a hierarquização implícita no conceito de “pensamento de ordem superior” utilizado por Lipman.²⁵ Para ela, essa classificação é

²⁴ Thinking routines are easy to use mini-strategies that can be repeatedly used in the classroom, across a variety of content and grade levels. Routines help direct student thinking and structure classroom discussion.

²⁵ A divisão entre pensamento de ordem inferior e superior, utilizada por Lipman em sua proposta de FpC, baseia-se na taxonomia de Bloom. Criada em 1956 por Benjamin Bloom e colaboradores, essa classificação hierarquiza as habilidades cognitivas, das mais simples — como recordar, compreender e aplicar — às mais complexas — como analisar, avaliar e criar. Lipman enfatiza o desenvolvimento do pensamento crítico e lógico, situado entre as habilidades de ordem superior, acreditando que a prática filosófica com crianças

problemática, pois “[...] institui uma hierarquia para o pensamento que eu, na minha concepção de pensamento, considero muito complicada.” Ao rejeitar essa estrutura que valoriza determinadas habilidades cognitivas em detrimento de outras, a professora revela sua preferência por abordagens menos avaliativas, com classificações mais flexíveis e abertas à diversidade das formas de pensar.

Tais críticas também aparecem em sua produção teórica, especialmente no livro *Filosofia Presente* (2021), na seção intitulada *A Filosofia no Ensino Fundamental: Transformando Práticas Pedagógicas*. Nessa parte da obra, a professora questiona os limites impostos pelo programa de FpC ao eleger a lógica como eixo central da proposta e ao adotar a noção de “*pensamento de ordem superior*”. Para ela, além do sentido hierárquico problemático que o termo carrega, a definição desse tipo de pensamento com base em critérios estritamente lógicos é reducionista e insuficiente para abarcar a complexidade do pensamento filosófico. Ao que ela questiona: “Seria o pensamento mensurável? Seriam os critérios da Lógica os únicos ou os melhores para o desenvolvimento do pensamento filosófico?” (Sanchez, 2021, p.36)

Dessa forma, embora reconheça o papel essencial da lógica na organização e estruturação do pensamento — e valorize sua contribuição para a prática filosófica —, Sanchez alerta que uma abordagem formativa centrada exclusivamente nesse aspecto é excessivamente restritiva, deixando de contemplar toda a potencialidade da reflexão filosófica. Ela afirma: “Não negamos a importância da Lógica como elemento organizador e estruturante do pensamento, tampouco sua contribuição como uma área da Filosofia, mas consideramos bastante limitadora uma proposta formativa que a tenha exclusivamente como suporte” (idem, p. 37). Com isso, Sanchez defende a ampliação dos objetivos propostos por Lipman, de modo a incluir e valorizar outras formas de pensamento, evitando que a lógica se torne o único foco da prática filosófica com crianças.

O foco excessivo no pensamento lógico está ligado a outro ponto frequentemente criticado pelos professores: o desenvolvimento das *habilidades de pensamento*. Para Lipman, esse desenvolvimento é um dos objetivos centrais da FpC. O programa, segundo ele, busca ajudar as crianças a *pensar bem* e é concebido como um *programa de habilidades de*

constitui um meio eficaz para o seu desenvolvimento. Para uma compreensão mais aprofundada da taxonomia de Bloom, ver Bloom (1956); sobre o conceito de pensamento de ordem superior, ver Marques (2005).

pensamento, cujo principal propósito é “[...] sensibilizar as crianças para o pensamento desleixado ao mesmo tempo em que tentamos ajudá-las a pensar bem” (Lipman et al., 1980, p. 19). Esse *pensar bem* envolve, entre outros aspectos, o aprimoramento das capacidades de raciocínio. Por isso, o desenvolvimento dessas habilidades é apresentado como um dos pilares fundamentais da FpC, sendo, como afirma o próprio autor, “[...] de importância crucial e fundamental” (*idem*, p. 16).

Além disso, o filósofo defende que o aprimoramento das habilidades de pensamento não se limita ao desenvolvimento intelectual imediato das crianças, mas contribui significativamente para sua capacidade de aprendizagem contínua e futura (*idem*, p. 16). Em outras palavras, promover este desenvolvimento não apenas favorece o crescimento cognitivo no presente, mas também prepara as crianças para aprender de forma mais autônoma e competente ao longo da vida. Essa observação reforça a importância que Lipman atribui às habilidades de pensamento como elementos centrais na formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, justificando, assim, sua centralidade em sua proposta.

Em relação ao papel das habilidades no trabalho de FcC, Luz concorda que elas são necessárias, mas alerta para a necessidade de que as propostas encontrem um equilíbrio entre o seu desenvolvimento e das disposições intelectuais. Segundo o professor, “[...] o que está em jogo é uma ideia mais geral, que é a de pensar bem no lugar apropriado, e acho que as duas coisas têm que andar juntas.” O professor defende, assim, a combinação das ferramentas do Pensamento Crítico com as Virtudes Intelectuais, argumentando que o Pensamento Crítico deve ser mantido em um nível instrumental, ou seja, ele precisa estar presente, mas não ser o fim último das atividades. Para ele, o verdadeiro fim de suas atividades é o cultivo das virtudes intelectuais.

Com base em sua experiência, Luz comenta: “A gente, por exemplo, ensinou listas de falácias. E essas listas de falácias, muito e muito e muito frequentemente, são ferramentas de troll para sacanear e acabar com discussões interessantes.” Diante desse efeito indesejado, o professor enfatiza a necessidade de um trabalho que vá além do ensino de habilidades técnicas, voltando-se também para a formação de disposições intelectuais. Ele defende a importância de cultivar atitudes genuinamente interessadas, colaborativas e caridosas, que favoreçam as investigações filosóficas tornando-as construtivas e produtivas. Ou seja, não

basta ensinar a argumentar bem; é fundamental formar indivíduos dispostos a usar essas habilidades de maneira ética e reflexiva.

Ou seja, em suas atividades de FcC, busca formar indivíduos não apenas tecnicamente habilidosos no raciocínio, mas também deseja motivá-los a utilizar tais habilidades de forma intelectualmente virtuosa. Essa perspectiva amplia os objetivos do ensino de filosofia, considerando não apenas o desenvolvimento das habilidades como o seu objetivo, não que Lipman faça isso, uma vez que sua proposta também tem uma preocupação com a criação de uma comunidade de investigação na qual seus membros se tratam com respeito e cooperam para pensar questões filosóficas. A crítica do professor, parece se referir mais precisamente a uma aplicação de ideias do pensamento crítico no Brasil, que gerou propostas excessivamente técnicas e limitadas.

Sendo assim, apesar de Luz reconhecer o valor das ferramentas oferecidas por essa perspectiva, ele alerta que, quando o Pensamento Crítico é reduzido a um ensino centrado exclusivamente na lógica e em habilidades técnicas, sem atenção às disposições intelectuais dos alunos, os resultados tendem a ser insatisfatórios. O professor vê nesse enfoque unilateral o risco de transformar a proposta em algo como “vamos ensinar lógica!”, priorizando as habilidades e negligenciando o papel essencial das disposições intelectuais. Mais uma vez, o foco excessivo na lógica é criticado pelos professores, que preferem abordagens mais multifacetadas.

No entanto, apesar da crítica ao foco excessivo na lógica ou ao desenvolvimento das habilidades, um grupo de professores aqui entrevistados recuam ainda mais um passo e questionam a própria premissa de que a atividade filosófica deva ter um fim que vá além de si mesma. Dentro dessa perspectiva, Olarieta discorda da ideia de que o propósito de FcC seja, como defendia Lipman, o desenvolvimento de habilidades. Ela explica: “A gente não trabalha para adquirir habilidades de pensamento; talvez elas aconteçam, como um efeito colateral, vamos dizer, mas não é a proposta.” Essa visão sugere que a prática filosófica deve ser mais livre, sem uma finalidade específica previamente definida, permitindo que benefícios como o desenvolvimento de habilidades surjam naturalmente, mas sem que sejam seu foco.

Essa crítica metafilosófica é compartilhada por Oliveira e Kohan, que também se opõem à ideia de que a filosofia, seja com crianças ou adultos, deva necessariamente

perseguir um objetivo definido. Para esses professores, incluindo Olarieta, o termo *sentido* é mais adequado para expressar as razões de se engajar em atividades filosóficas. Eles argumentam que a palavra *objetivo* carrega uma conotação utilitária que não condiz com a natureza mais aberta e exploratória da filosofia. Assim, esse grupo de professores defende uma abordagem que valoriza a prática filosófica como um fim em si mesma, voltada para a busca de significados e sentidos, e não para a obtenção de resultados específicos.

Oliveira, deixa claro que considera inadequado justificar a filosofia com base em sua utilidade prática e afirma: “[...] a Filosofia não precisa de utilidade.” Essa defesa de uma prática filosófica não utilitária está vinculada também a uma crítica mais ampla à visão tradicional da infância. Sobre isso, Kohan argumenta que o programa de Lipman, apesar de seus méritos, reforça concepções tradicionais e utilitaristas da infância, limitando a experiência filosófica ao desenvolvimento de competências específicas. Em contrapartida, ele propõe uma filosofia que valorize a infância em si mesma, destacando sua abertura ao inesperado e sua capacidade de questionamento espontâneo, sem reduzi-la a um estágio preparatório para a vida adulta ou a uma forma de disciplinarização educativa.

O tema do valor intrínseco da Filosofia, assim como seus objetivos ou sentidos, será abordado com mais detalhes no capítulo 3 desta pesquisa, especificamente na seção *Por que fazer filosofia com crianças*. Por ora, é importante observar que Lipman estava ciente do ponto de vista segundo o qual a Filosofia poderia ser justificada por seu valor intrínseco — e ele não era contrário a essa visão. Contudo, comenta que as demandas do sistema educacional exigem que se evidencie o impacto positivo da Filosofia no desempenho acadêmico dos alunos, para que a defesa de sua presença na escola seja capaz de convencer aqueles que são responsáveis pelas escolas a incluir tais atividades. Ele escreve: “Se a filosofia tiver de ser incluída no currículo nas condições atuais, ela só conseguirá fazê-lo se puder demonstrar àqueles que dirigem as escolas que ela pode fazer uma diferença significativa no desempenho geral da criança” (Lipman et al., 1980, p. 44-45). Assim, apesar de reconhecer o valor intrínseco da Filosofia, o autor apresenta objetivos como o desenvolvimento das habilidades de pensamento também como estratégia para legitimar sua presença na escola.

Dessa forma, no que diz respeito aos objetivos da FpC, os professores entrevistados criticam o foco excessivo na lógica e no chamado pensamento de ordem superior, questionando se esse direcionamento não empobrece as experiências filosóficas. Embora

alguns professores, como Luz, concordem com o desenvolvimento de habilidades de pensamento, desde que acompanhado pelo cultivo de disposições intelectuais, outros, como Olarieta, Oliveira e Kohan, não consideram que tais habilidades ou qualquer outro fim externo ao próprio filosofar sejam apropriados para justificar a prática filosófica. Para esses últimos, o sentido da filosofia está no próprio exercício filosófico, não em seus resultados; para eles, a filosofia é um fim, e não um meio.

Concordo com os professores que a filosofia é mais do que o desenvolvimento de habilidades de pensamento e que ela possui valor intrínseco, mas não descarto o uso de objetivos como forma de estruturar, mesmo que artificialmente, atribuindo fins para atividades filosóficas, que não precisam de fins. No entanto, acredito que objetivos são úteis para deixarmos claros para nós mesmos o que queremos desenvolver e quais estratégias desenvolver tendo em vista tais objetivos, ou seja, ele nos auxiliam a destacar aspectos da filosofia que queremos desenvolver e assim, podemos refletir mais detalhadamente sobre cada um deles e assim propor propostas didático-pedagógicas para tais trabalhos. Defendo uma visão pluralista da Filosofia e entendo a necessidade de defender o filosofar como uma atividade valiosa em si mesma e que assim como a literatura e a arte não precisa de um fim específico, mas concordo com Lipman que precisamos de bons argumentos para a defesa da Filosofia na escola e acredito que seus efeitos positivos para o pensamento crítico, habilidades lógicas, de raciocínio, compreensão profunda e questionamento possam ser expressos e explorados como motivos suficientes para sua oferta. Estes fatores não precisam ser os únicos motivos pelos quais se justificam a atividade filosófica, apesar de serem preciosos bens epistêmicos.

É claro que a prática da filosofia gera efeitos diversos e, muitas vezes, imprevisíveis em seus praticantes, sendo difícil medi-los com precisão. No entanto, considero precipitado descartar todo tipo de objetivo apenas por seu caráter utilitário. Acredito que o uso de objetivos mais concretos pode ajudar os professores a refletir e planejar atividades mais significativas, além de favorecer uma melhor compreensão da riqueza e complexidade do trabalho filosófico, inclusive no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e disposições específicas. Um exemplo disso é o caso de Lopes, que manifesta o desejo de trabalhar a criatividade dos alunos. Concordo também com Luz, que afirma que as atividades filosóficas podem integrar tanto o desenvolvimento de habilidades quanto de disposições, e que ambas devem caminhar juntas.

Creio ser possível afirmar que os objetivos, quando bem formulados, podem funcionar como ferramentas que orientam o trabalho filosófico sem comprometer sua natureza exploratória. Eles podem, por exemplo, ajudar os professores a planejar experiências mais significativas, a selecionar materiais alinhados a esses objetivos, a compreender melhor as implicações de sua prática filosófica e, ao mesmo tempo, a refletir sobre quais habilidades e disposições desejam desenvolver, e de que forma fazê-lo. Nesse sentido, estabelecer objetivos claros não precisa contradizer a ideia de que a filosofia possui valor em si mesma; ao contrário, pode ser uma forma de estruturar e ampliar esse valor, tornando-o mais acessível e compreensível em contextos educacionais. Ainda assim, defendendo uma visão pluralista da Filosofia, o que implica reconhecer e valorizar a coexistência de diferentes formas de conceber e realizar esse trabalho.

Nesta pesquisa, estabeleço como objetivo o desenvolvimento da habilidade e da disposição do perguntar, elementos centrais na prática filosófica, ainda que não seus fins últimos. Considerando a importância da crítica e da autonomia no trabalho filosófico, bem como o papel fundamental das perguntas nas discussões filosóficas, é notável que o ato de perguntar ainda tenha pouco espaço na sala de aula. A atitude questionadora, mencionada pelos professores, será discutida com mais detalhes no próximo capítulo. Já na próxima seção, abordarei as críticas feitas pelos docentes aos materiais e à metodologia da FpC.

Materiais e Metodologia

Todos os docentes entrevistados nesta pesquisa demonstram preferência por abertura e diversidade na escolha dos materiais. Embora façam tanto elogios quanto críticas aos materiais propostos por Lipman, deixam claro que preferem utilizar uma variedade de recursos, muitas vezes, inclusive, criando os próprios. Além disso, não restringem suas escolhas a temas, formatos ou autores específicos; ao contrário, valorizam a flexibilidade, a abertura e a criatividade na seleção dos conteúdos.

Os professores comentam ainda que os materiais são adaptáveis, e que sua seleção é orientada pelas necessidades e características dos grupos com os quais trabalham. São escolhidos com base em temas e interesses compartilhados, que podem ser sugeridos pelo facilitador ou surgir das próprias discussões. Dessa forma, os docentes apostam na criatividade e na sensibilidade filosófica dos facilitadores, tanto para selecionar e propor materiais quanto, quando necessário, para criar os seus próprios.

Em defesa dessa diversidade, Luz critica o uso exclusivo do material da FpC. Ele relata que, embora tenha iniciado sua trajetória como facilitador utilizando as novelas filosóficas como principal recurso, com o tempo e a experiência passou a questionar tanto os materiais quanto a forma como o programa era implementado em sua escola. Como consequência, afirma: “[...] eu abri mão da ideia do material do Lipman e assumi uma posição mais flexível em relação a qual vai ser o motivador da sala de aula.”

Sanchez, por sua vez, também tece críticas aos materiais do programa de Lipman. Embora tenha iniciado sua experiência em FpC utilizando as novelas filosóficas, assim como Luz, logo decidiu abandoná-las. Isso porque, segundo relata, sua experiência a levou à percepção de que “[...] eu não considerava os materiais adequados para a gente trabalhar em sala de aula.” Essa avaliação negativa se estende tanto às novelas quanto aos manuais, sobre os quais afirma: “[...] na minha concepção de Ensino de Filosofia, não considero adequados.” Em seu projeto Os Filósofos Mirins, Sanchez optou por incentivar a autonomia dosicineiros (facilitadores), especialmente no que diz respeito à criação e seleção de materiais que considerassem instigantes e pertinentes para suas atividades de FpC. Sua abordagem valorizava a percepção e a sensibilidade filosófica dosicineiros, encorajando-os a propor, testar e criar materiais diversos.

Esse estímulo à autonomia também pode ser observado no depoimento de Lopes,icineiro no projeto de Sanchez. Ao refletir sobre as abordagens adotadas por ele e suas colegas, comenta: “Eu tenho uma tendência a gamificar todo o meu processo educacional. Enquanto a [aluna da filosofia] levava as temáticas e as perguntas, eu costumava levar as temáticas e jogos.” Lopes observa ainda que sua formação em pedagogia o levava a priorizar a relação das crianças com os temas, enquanto percebia que sua colega, formada em filosofia, tinha outras preocupações. Segundo ele, na filosofia: “[...] você tem a preocupação em estabelecer um pensamento bem elaborado, bem finalizado, claro e que tenha bases para que outra pessoa também possa manusear mentalmente aquele conceito.” No entanto, mesmo com abordagens distintas, os participantes do projeto eram incentivados a propor atividades e, conseqüentemente, a buscar ou criar os materiais mais adequados para suas propostas.

Lopes também destaca outras diferenças entre sua abordagem, enquanto aluno de Pedagogia, e a de sua colega, aluna de Filosofia. Ele menciona que ela costumava propor questões diretamente filosóficas, ainda que simplificadas, como um teatro inspirado no mito

da caverna, encenado pelas crianças. Suas próprias oficinas, por outro lado, eram menos focadas na discussão conceitual e mais voltadas à ludicidade e à criatividade. “As minhas oficinas eram sempre de criatividade, o interesse era despertar a criatividade das crianças”, afirma. Com esse objetivo, Lopes buscou, propôs e chegou a criar seus próprios materiais. Ele conta, por exemplo, que escreveu uma história infantil sobre uma personagem chamada Sofia, que trocava cartas com seus pensamentos, e propôs uma atividade em que as crianças fizessem o mesmo. O relato evidencia, assim, tanto a diversidade de abordagens adotadas pelosicineiros quanto a variedade de materiais criados e utilizados no projeto.

Além disso, Lopes reforça a postura de Sanchez ao afirmar: “Desde o começo a professora estabeleceu que nós deveríamos inventar do começo ao fim tudo que viria a acontecer.” Fica evidente, assim, como o incentivo à autonomia promovido por Sanchez se refletiu diretamente na condução das oficinas e na escolha dos materiais utilizados no projeto. Nele, oficineiras e oficineiros foram estimulados a mobilizar sua criatividade e exercer autonomia para selecionar e desenvolver materiais e atividades alinhados às suas preferências, intenções didáticas e áreas de formação. Com as críticas de Luz e Sanchez, e os comentários de Lopes, torna-se claro por que os professores preferem atividades mais abertas quanto ao material e à abordagem.

A diversidade dos materiais utilizados pelos professores se manifesta tanto nos formatos quanto nos temas abordados. Quanto aos formatos, mencionam imagens, poemas, vídeos, músicas, jogos, peças de teatro, filmes, folhetos, santinhos políticos, histórias infantis, além de comentários e perguntas feitos por professores e alunos. Em relação aos temas, destacam política, emoções, poder, beleza, amor, natureza, mitos e ações. Isso evidencia que a filosofia pode surgir a partir de variados estímulos e tratar de assuntos diversos. Os professores ressaltam que, mais do que escolher um tipo específico de material, o essencial é escutar as crianças, compreender o que as mobiliza e possuir sensibilidade para identificar questões instigantes, as quais podem emergir tanto durante as atividades quanto em momentos posteriores.

Quanto à qualidade dos materiais, os professores concordam que eles precisam ser abertos, engajadores e conter, como sugere Luz, um “potencial filosófico” — ou seja, a capacidade de despertar reflexões filosóficas. Sanchez acrescenta que bons materiais devem provocar reflexões tanto em crianças quanto em adultos, funcionando como “gatilhos para a

gente disparar uma série de reflexões.” Luz complementa essa ideia ao descrever sua busca por estímulos que provoquem uma reação intelectual marcante, algo que incomode e instigue o pensamento. Ele chama isso de um “chute intelectual na canela”, ou seja, algo capaz de provocar o pensamento e engajar os alunos de maneira significativa.

Oliveira, por sua vez, destaca que os materiais devem ser “profundos, sensíveis e abertos”, sem restrições quanto ao formato, podendo ser, por exemplo, poesias, quadrinhos ou citações. Para ela, esses materiais funcionam como um verdadeiro “convite para que as pessoas filosofem”, sendo justamente a sensibilidade, a profundidade e a abertura os elementos centrais nesse processo.

Em suma, o desconforto dos professores em relação ao uso exclusivo dos materiais da FpC, assim como seus comentários, sugestões e reflexões sobre o que caracteriza um material de qualidade, ajudam a esclarecer por que esses profissionais valorizam a abertura, a autonomia e a criatividade dos facilitadores na escolha e proposição dos mesmos. Considerando que os materiais funcionam como um convite para filosofar, é preciso levar em conta quem são os convidados e qual a melhor forma de convidá-los — em vez de presumir que um convite padronizado será capaz de cativar qualquer participante. Isso reforça, mais uma vez, a importância de que os materiais e as estratégias didáticas sejam flexíveis e adaptáveis, acolhendo o olhar atento dos professores sobre seu grupo de alunos e seus interesses. Afinal, a curiosidade e o engajamento são fundamentais para que o convite filosófico seja aceito — sobretudo quando se reconhece, como faz Olarieta ao concordar com Foucault, que a filosofia é “um exercício de si no pensamento”, ou seja, uma prática pessoal e intransferível, que ninguém pode realizar pelo outro. Assim, só é possível convidar alguém a filosofar, mas jamais filosofar em seu lugar.

No entanto, ainda que a escolha dos materiais deva permanecer preferencialmente aberta, alguns professores oferecem sugestões concretas e conselhos sobre como selecioná-los. Sousa, por exemplo, menciona sua preferência por recursos ligados à filosofia visual, como os produzidos pela editora [*Wonder Ponder*](#), de Madri, especializada em Filosofia para Crianças. A editora disponibiliza uma variedade de materiais — entre eles livros infantis, jogos e mapas visuais — que favorecem a exploração de questões filosóficas de maneira convidativa, instigante e criativa.

Além disso, Sousa menciona o jogo *Eu Penso, Eu Escolho*, que considera indispensável em suas visitas às escolas, levando-o sempre consigo. Ela comenta ainda que costuma criar seus próprios jogos, evidenciando, mais uma vez, a criatividade dos professores em relação aos materiais e às atividades que propõem. Esse desejo por abertura, criação e diversidade é ilustrado por um comentário da própria Sousa, que, ao refletir sobre seus 15 anos de prática em Filosofia para/com Crianças, afirma ter buscado constantemente formações em diferentes abordagens. Segundo ela, “[...] nem todos os métodos funcionam com todos os grupos”, e esse investimento em formação tem sido “uma mais-valia”, pois lhe permitiu desenvolver uma “abordagem plástica” e “flexível”.

Já em relação aos conselhos para a escolha de materiais, a professora Oliveira destaca sua preferência por obras de autores consagrados da literatura que também escrevem para crianças, citando, por exemplo, Clarice Lispector, Adriana Falcão, Saramago, Chico Buarque e Antonio Skármeta. Segundo ela, essa escolha aumenta a probabilidade de selecionar materiais de qualidade. O cuidado na escolha também envolve preocupações estéticas, pois, como ressalta a professora, a beleza sensibiliza as crianças, seja por meio de “uma pintura bonita” ou “uma música bonita”. Para Oliveira, essa dimensão estética pode funcionar como um potente estímulo filosófico, reforçando a relevância da arte no trabalho filosófico. Em suas palavras: “É preciso trazer coisas da arte para a Filosofia, porque material ruim eles já têm de sobra [...]”. Assim, ela defende uma prática filosófica que incorpore uma preocupação estética e artística, por acreditar que isso potencializa a experiência filosófica.

Por último, mas não menos importante, Oliveira compartilha uma proposta didática que desenvolveu em sua escola, utilizando um baú, ou uma caixinha, como recurso para incentivar os alunos a trazerem temas pessoais para as discussões filosóficas. Ela explica que pedia às crianças que colocassem no baú assuntos que gostariam de explorar coletivamente, junto com algum item simbólico relacionado ao tema escolhido. Por exemplo, ao propor uma reflexão sobre a saudade, a professora levou uma foto de sua família. Assim, incentivava os alunos não apenas a escolher um tema, mas também a pensar em uma forma de representá-lo simbolicamente. Cada criança era convidada a apresentar o conteúdo de seu baú, que serviria como ponto de partida para as atividades filosóficas. Dessa forma, as crianças já estabeleciam uma conexão afetiva com o tema antes mesmo do início da aula, o que enriquecia as discussões e tornava a experiência filosófica mais significativa.

Observa-se, assim, como as professoras e os professores demonstram criatividade, autonomia e valorizam a diversidade, a beleza e o engajamento dos alunos nas discussões filosóficas. Sousa, por exemplo, cria jogos; Oliveira e Lopes desenvolvem histórias infantis e elaboram propostas originais para iniciar reflexões filosóficas. Além disso, Oliveira comenta que percebe nas crianças um maior interesse e apreço pelos materiais quando descobrem que foram criados pelos próprios professores, o que contribui para fortalecer o vínculo e o envolvimento com a atividade.

Refletindo sobre as críticas dos professores aos materiais e à metodologia do programa de Lipman, bem como sobre suas considerações e sugestões, concordo que é fundamental produzir e buscar materiais bonitos, instigantes e convidativos, capazes de despertar nos alunos o desejo de se envolver com as discussões filosóficas. Também considero essencial reconhecer, como aponta Sousa, que nem todos os métodos e materiais funcionam igualmente bem com todos os grupos. Cada turma tem sua própria história, contexto e dinâmica, e por isso os recursos filosóficos precisam ser constantemente repensados e adaptados, de modo a se tornarem o melhor convite possível para a reflexão.

Concordo também que a diversidade de materiais enriquece a prática filosófica, e que sua escolha deve ser orientada pela experiência e sensibilidade dos professores. Afinal, são eles que, a partir de suas percepções sobre as vontades, necessidades e interesses dos alunos, conseguem fazer seleções mais acertadas, tornando as experiências filosóficas mais relevantes, envolventes e significativas.

No entanto, apesar dos benefícios da abertura e da criação de materiais próprios, essa tarefa é exigente e pode desestimular professores iniciantes, além de sobrecarregar aqueles que já enfrentam múltiplas demandas. Por isso, é fundamental a existência de um acervo de materiais filosóficos com propósitos e estratégias variadas, bem como o incentivo à criação e ao compartilhamento de recursos entre os docentes, especialmente diante das dificuldades de acesso a esses materiais. Essa necessidade torna-se ainda mais urgente quando se considera que, desde 2017, a Filosofia deixou de ser uma disciplina obrigatória na Educação Básica segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o que restringiu ainda mais a produção e a circulação de materiais didáticos voltados especificamente ao ensino filosófico, sobretudo para o público infantil.

Com esta pesquisa, pretendo reunir e sistematizar a visão dos professores sobre aspectos essenciais da prática filosófica com crianças, incluindo dicas, estratégias, materiais e saberes diversos sobre seu funcionamento em sala de aula, sua relação com as perguntas e os tipos de materiais que favorecem essa prática. Minha intenção é que este trabalho inspire novos interessados a introduzir a filosofia nas escolas, contribuindo com ideias, recursos e abordagens que ampliem as possibilidades dessa experiência. Ao final da pesquisa, desejo desenvolver um material próprio, claro, acessível e adaptável, que incorpore as sugestões dos professores e funcione como um convite para que alunos e docentes observem, explorem e sintam a potência das perguntas no exercício da reflexão filosófica.

As perguntas das crianças como um convite ao pensar

As críticas dos professores ao programa de Matthew Lipman revelam a complexidade da relação que estabelecem com sua proposta. De um lado, há o reconhecimento de sua importância histórica e teórica na introdução da Filosofia nas escolas e na valorização da atividade filosófica desde a educação infantil. De outro, apontam limitações, sobretudo a rigidez metodológica, o foco predominante na lógica e no desenvolvimento de habilidades de pensamento, além do uso restrito aos materiais oficiais do programa. Em contraste, os professores demonstram preferência por abordagens mais abertas, flexíveis e adaptáveis, que valorizem a criatividade, a autonomia docente e a liberdade para definir propósitos e selecionar ou produzir materiais conforme o contexto e as necessidades dos alunos.

No início de suas trajetórias, docentes como Sanchez, Luz e Oliveira encontraram no programa de Lipman uma fonte significativa de inspiração e motivação para o filosofar com crianças. Com o tempo e a experiência adquirida, porém, passaram a questionar essa proposta, confrontando ideias, reavaliando práticas e transformando Lipman em uma referência crítica. Esse movimento resultou na modificação, adaptação ou até no abandono de estratégias e pressupostos metodológicos originais, abrindo espaço para a construção de abordagens distintas e autorais.

Essa dinâmica evidencia a distinção entre a FpC, um programa específico, com materiais e procedimentos próprios, e outras formas de filosofar com crianças, representadas por expressões como FcC, Filosofia para/com Crianças, Filosofar com Crianças, Filosofias e Infâncias, entre outras. Essa diversidade revela o desejo compartilhado por muitos professores de maior abertura, flexibilidade e autonomia, em favor de práticas mais

dialógicas e criativas, que valorizem a escuta, a sensibilidade do facilitador e sua agência na adaptação, criação e proposição de materiais e atividades.

Assim, o material adequado para a prática filosófica com crianças não se resume à adoção de conteúdos prontos ou de autores consagrados, mas envolve critérios como abertura, profundidade, beleza e potencial filosófico. Esses materiais são compreendidos como convites ao pensamento e à reflexão, que precisam levar em conta quem se deseja convidar. Para os professores, a liberdade e a flexibilidade na escolha, criação e adaptação dos recursos são condições essenciais para uma prática filosófica que escute verdadeiramente seus participantes e lhes ofereça a oportunidade de cocriá-la.

Nesse sentido, o compromisso com a abertura e a autonomia na prática filosófica com crianças vai além de uma escolha metodológica, configurando-se como um posicionamento ético e político sobre o que significa filosofar com outras pessoas e em contextos educativos diversos. Ao defenderem práticas abertas na FcC, os professores valorizam as vozes dos alunos, reconhecendo sua capacidade e dignidade intelectual, e rompendo com tradições educacionais hierárquicas e adultocêntricas. Optar por práticas abertas e responsivas, em vez de seguir rigidamente roteiros fixos, constitui também um ato político de resistência a modelos escolares padronizadores e controladores, afirmando que a educação deve dialogar com as realidades, os interesses e as vozes presentes na sala de aula.

Filosofar com crianças, portanto, não é um processo neutro. Trata-se de uma prática que expressa valores sobre a educação, sobre os sujeitos envolvidos e sobre o tipo de sociedade que se deseja construir. O diálogo horizontal, a escuta genuína, a consideração do outro como igualmente capaz de contribuir e a criação de uma Comunidade de Investigação são elementos fundamentais para que as perguntas das crianças tenham a mesma importância que as dos adultos.

No entanto, essa abertura também implica que, como observa Kohan, realizem-se muitas práticas diferentes sob o nome de FcC. Ele afirma: “[...] se fazem muitas coisas, muito diferentes e de diferentes valores, coisas muito mais interessantes e menos interessantes.” Assim, embora valorizem a diversidade, os professores reconhecem que há propostas mais ou menos interessantes. Uma prática que coloca as perguntas das crianças no centro da reflexão filosófica, acolhendo suas inquietações e pensamentos, parece estar em sintonia com a visão

desses professores, pois valoriza a participação dos alunos, a escuta atenta, a formação de uma comunidade e o reconhecimento da complexidade das questões filosóficas, que envolvem múltiplas respostas e pontos de vista. Além disso, trabalhar com as perguntas contribui para romper com o modelo tradicional e unilateral de ensino, tornando o processo mais dinâmico, interativo e centrado no diálogo.

Conclui-se, assim, que um trabalho baseado nas perguntas das crianças está alinhado com aspectos centrais da concepção dos professores entrevistados. Principalmente, se mantiver uma abertura, flexibilidade, profundidade e beleza, e acolher a criatividade e a autonomia de seus participantes. Se assim for, esse tipo de prática pode se constituir como um convite filosófico potente e instigante.

Mesmo com essas primeiras lições e indícios de que o trabalho com as perguntas das crianças pode ser uma sugestão promissora, ainda é necessário observar mais de perto como os professores compreendem e lidam, na prática, com essas perguntas em sala de aula. Esse será o tema do próximo capítulo.

3. O PAPEL DAS PERGUNTAS DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS

No capítulo anterior, com base nas entrevistas com professores de FcC, foi descrita a forma como eles se relacionam com as ideias de Matthew Lipman. Buscou-se analisar como compreendem seus próprios trabalhos, seja em concordância, seja em divergência com essa proposta. Como foi apresentado, os professores desenvolvem diversas atividades sob o nome de FcC. Por isso, este capítulo se dedicará a compreender os propósitos que atribuem a essas práticas. A partir desses propósitos, buscar-se-á investigar se o trabalho com as perguntas das crianças já é realizado e, em caso afirmativo, de que forma; e, em caso negativo, por quais razões isso não ocorre. Com estas questões em mente inicia-se o capítulo 3.

3.1 Por que filosofar com crianças?

Apesar das diferentes opiniões e abordagens, os professores concordam que fazer filosofia com crianças é uma atividade valiosa e enriquecedora, com impacto positivo na vida daqueles que dela participam. A crença de que o pensamento filosófico, marcado pela reflexão, pelo questionamento, pela curiosidade e pelo senso crítico, deve ter espaço no

contexto escolar é o que une suas práticas em um propósito comum: oferecer essa experiência desde a educação infantil.

Mas por que, exatamente, os professores consideram importante fazer Filosofia com Crianças? O que os leva a valorizar essas práticas a ponto de defendê-las, dedicar-se a elas e, em muitos casos, lutar por sua inclusão na escola? Em outras palavras, que sentidos atribuem a essas atividades? Teriam, ao realizá-las, objetivos pedagógicos específicos?

A partir da análise das entrevistas, foi possível identificar duas formas principais de justificar a Filosofia com Crianças. A primeira sustenta que: (1) *a filosofia possui valor intrínseco*, isto é, a prática filosófica, por si só, enriquece a experiência e a vida humana, sendo, portanto, algo que deve estar presente na escola. A segunda forma de justificativa afirma que: (2) *a filosofia tem valor intrínseco, mas também traz benefícios concretos*, tanto pessoais, como o desenvolvimento de bens cognitivos, atitudes e habilidades, quanto coletivos, como a formação de sociedades mais tolerantes, democráticas, críticas e abertas. Essas duas perspectivas revelam uma distinção relevante: de um lado, a defesa da filosofia pautada apenas em seu valor intrínseco; de outro, uma defesa que também considera os efeitos positivos que sua prática pode gerar.

Alguns professores defendem a filosofia unicamente por seu valor intrínseco, acreditando que ela não precisa gerar resultados concretos ou específicos, nem estar atrelada a objetivos definidos. Para esses docentes, o que dá sentido à atividade é a própria experiência filosófica e seu valor enriquecedor. Nessa perspectiva, o ato de filosofar é, por si só, o propósito da prática. Isso não significa, porém, que desconsiderem os efeitos positivos que podem surgir dessa experiência, mas sim que optam por valorizar a filosofia sem condicioná-la a tais resultados.

Em contrapartida, outro grupo de professores trabalha com objetivos mais ou menos definidos e considera os resultados positivos como justificativas adicionais para suas práticas. Isso, contudo, não significa que deixem de reconhecer o valor intrínseco da filosofia. Por isso, é mais adequado afirmar que defendem a filosofia tanto pelo seu valor intrínseco quanto pelos diversos benefícios que ela pode promover. A seguir, essas duas perspectivas serão exploradas com mais detalhes.

Porque filosofar é uma atividade valiosa em si mesma

Nas entrevistas, os professores Kohan, Olarieta e Oliveira defendem a FcC com base em seu valor intrínseco. Por isso, rejeitam o uso do termo “objetivo” em seus trabalhos, argumentando que a atividade filosófica não deve ser entendida como um meio para alcançar um fim, mas como um fim em si mesma, sem necessidade de uma justificativa utilitária. Embora reconheçam que a prática filosófica possa transformar seus participantes, evitam fundamentar sua defesa nessas transformações, justamente para não reduzir a filosofia aos seus efeitos.

Oliveira critica o uso do termo “objetivo” justamente por ele sugerir que a filosofia precisa ter uma utilidade ou função prática que justifique sua presença na escola. A professora explica: “É que é uma palavra que eu não gosto muito, essa de você ter um objetivo porque parece que você tem que ter uma utilidade para alguma coisa e a filosofia não precisa de utilidade.” Em outras palavras, para Oliveira, a noção de “objetivo” carrega uma visão instrumental, na qual a filosofia estaria obrigada a cumprir uma função específica, ideia que ela rejeita.

Para compreender melhor essa visão, é possível traçar um paralelo com outras áreas, como a Literatura e as Artes, que também são frequentemente reconhecidas por seu valor intrínseco. Assim como a Filosofia, essas áreas não precisam se justificar por meio de resultados ou utilidades práticas, são valiosas em si mesmas, independentemente dos efeitos que possam produzir.

Outro professor que compartilha essa perspectiva é Kohan, que também rejeita o uso do termo “objetivo” em relação à atividade filosófica. Ele argumenta que a palavra carrega uma conotação excessivamente instrumental, associada à lógica de “meios e fins”. Em vez disso, prefere o termo “sentido”, por considerá-lo mais conectado a um “horizonte” que envolve sentimentos, sensações e afeto, algo que, segundo ele, é mais apropriado à filosofia. Ao optar por “sentidos”, Kohan adota uma abordagem menos utilitária e técnica, destacando a abertura e a multiplicidade que caracterizam o ato de filosofar. Essa preferência pelo termo “sentidos” em lugar de “objetivos” é compartilhada pelos três professores.

Nesse sentido, Olarieta também argumenta que não pensa a filosofia em termos de um objetivo, pois, como afirma: “[...] o objetivo é uma coisa que você tem previamente, antes de

atravessar a experiência, você já tem um ponto de chegada. Então, isso mata qualquer experiência, o objetivo é colocar um ponto de chegada [...]”. A professora declara concordar com Agamben ao considerar o fazer filosófico como um “meio sem fim” e utiliza a metáfora do corredor e do dançarino para ilustrar essa diferença. Ela explica que, enquanto o corredor tem como meta chegar a um destino final e utiliza seu corpo para atingir esse fim, o dançarino desenvolve habilidades corporais sem um objetivo predeterminado. Desta forma, assim como na dança, também na filosofia, deve haver uma suspensão da finalidade. Isso porque, para Olarieta, a finalidade da dança é dançar, e a da filosofia é filosofar — ou seja, a própria atividade é seu próprio fim.

Em outras palavras, Olarieta rejeita o uso do termo “objetivo” porque acredita que ele empobrece a proposta, ao criar um ponto de chegada artificial que compromete a experiência filosófica. Segundo ela, ao estabelecer objetivos para a filosofia, agimos como o corredor: com metas claras e a intenção de alcançá-las o mais rápido possível. Já ao suspender a necessidade de definir objetivos, agimos como o dançarino, que desenvolve as habilidades do corpo — ou, no caso da filosofia, do pensamento — sem fazer disso uma finalidade. Nesse modo de agir, o valor está na própria ação, e não em seus efeitos.

Em sua proposta, acrescenta Olarieta: “[...] a gente não vai com um objetivo prévio, vai com uma proposta de explorar uma dimensão da experiência humana, explorar uma forma de estar no mundo [...]”. Para ela, o valor da filosofia está em sua prática, em seu exercício — ou seja, “[...] o próprio exercício é a própria finalidade [...]”. Assim, o valor da atividade filosófica reside na própria ação de pensar e questionar os sentidos do mundo, das coisas e da nossa relação com eles. Essa prática é entendida como uma exploração aberta, imprevisível e misteriosa, em contraste com abordagens que partem de objetivos específicos e pré-determinados.

Os objetivos, em sua visão, tendem a direcionar e limitar a atividade ao predeterminarem seu curso e seus resultados. No entanto, Olarieta defende que a filosofia deve ser vivida como um processo aberto, e não como um meio para alcançar um fim preestabelecido. Por isso, evita o uso do termo “objetivo” para descrever seu trabalho, afirmando que ele “[...] não pertence ao universo do que a gente faz”. Para ela, a filosofia está relacionada a “[...] expandir os limites do nosso mundo, da nossa linguagem, o poder pensar outras coisas, de outra maneira”. O exercício filosófico, nesse sentido, afasta os participantes

do pensamento automático e os convida a perceber que tanto o mundo que habitam quanto os significados que a ele atribuem são muito mais complexos do que aparentam à primeira vista.

Citando Foucault, Olarieta ressalta sua afinidade com a visão de que a filosofia é um “exercício de si no pensamento”, algo que cada pessoa deve realizar por si mesma. Ela destaca que o trabalho filosófico com crianças segue essa mesma lógica: “[...] tem a ver com isso, com um trabalho sobre nós, que cada um ativa, e um trabalho sobre o nós que é coletivo também, porque o grupo vai encontrando, paulatinamente, o seu caminho.” Para a professora, filosofar não só enriquece nosso entendimento do mundo, como também promove uma reflexão profunda, funcionando como um exercício pessoal e coletivo de expansão do pensamento e de atribuição de sentido.

Ela continua descrevendo sua visão da filosofia, influenciada por Merleau-Ponty e Pierre Hadot, como um processo de “aprender a ver o mundo” e um verdadeiro “exercício espiritual”. Mesmo assim, não nega que a filosofia produz efeitos que se manifestam após algum tempo de prática, como o desenvolvimento de uma atitude mais interrogativa e exploratória. Nessa mesma linha, Oliveira entende os sentidos da atividade filosófica como uma forma de “[...] descortinar o mundo, abrir mundos, criar mundos [...] e oferecer um contra-discurso”, incentivando os participantes a desenvolverem uma nova relação com o que os cerca — uma relação criativa, crítica e consciente da complexidade.

Por sua vez, Kohan, ao refletir especificamente sobre a FcC, afirma que ela “[...] tem a ver com habitar a escola de outra maneira, oferecendo às crianças um espaço de pensamento, de problematização, de sonhar”. Novamente, destaca-se o caráter crítico, criativo e imaginativo do filosofar, bem como uma atitude diferente diante do mundo — neste caso, o mundo escolar. Para que essa experiência ocorra, é fundamental criar um espaço e dedicar tempo na sala de aula ao filosofar, permitindo que os sujeitos expressem seus pensamentos e imaginação.

Concordando com Kohan, Olarieta ressalta que a FcC tem o potencial de enriquecer a forma como os alunos vivenciam a escola e se relacionam com o que nela acontece. Para ilustrar essa ideia, ela recorre ao livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, de

Masschelein e Simons²⁶, no qual os autores argumentam que o que caracteriza verdadeiramente o espaço escolar é a criação de um “tempo livre”, um tempo desvinculado de finalidades práticas, marcado pelo ócio. A escola, nesse sentido, deve oferecer um tempo não vinculado ao mundo produtivo, às tarefas práticas e à garantia da subsistência. Olarieta concorda com essa concepção do que é “propriamente escolar”, entendendo-o como um espaço em que se “[...] suspende o tempo da vida prática e produtiva.” Para a professora, assim como a filosofia, a escola também precisa se desvincular da exigência de utilidade e resultados, valorizando a criação de uma experiência que interrompe a lógica pragmática e instaura esse outro tempo, verdadeiramente escolar.

Dessa forma, após apresentar a visão dos professores que defendem a filosofia por seu valor intrínseco, pelo tipo de experiência que ela proporciona e pela necessidade de suspender sua utilidade prática, especialmente no contexto escolar —, torna-se mais compreensível por que rejeitam o uso do termo “objetivo” e a atribuição de finalidades externas à própria atividade filosófica como forma de lhe dar sentido.

Antigos objetivos da FpC, como o desenvolvimento de habilidades de pensamento, deixam de ser o foco da FcC para este grupo de professores. Ainda assim, eles não negam que tais habilidades possam emergir das discussões filosóficas. Olarieta, por exemplo, reconhece esse surgimento como um “[...] efeito colateral, vamos dizer, mas não é a proposta.” Com isso, reforça sua compreensão da filosofia como uma experiência pessoal, um processo misterioso, com ritmo próprio, que não deve ser reduzido a metas previamente estabelecidas. Para ela, a atividade filosófica é “[...] uma proposta de um tom, de uma entrega, de um tentar descobrir e experimentar, que passa pelo corpo, pelo pensamento, essa forma de se colocar no mundo [...]” Assim, definir um objetivo fixo limitaria e comprometeria essa entrega. A professora conclui afirmando que termos como “objetivo” e “qualidade” são “[...] impertinentes, no sentido de que não pertencem ao universo do que a gente faz [...]”, reafirmando sua recusa à ideia de que a filosofia deva se justificar por objetivos externos.

²⁶ MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção: Experiência e Sentido)

A maneira como cada professor interpreta a finalidade da atividade filosófica e compreende seu valor é uma escolha meta-filosófica que orienta tanto o significado quanto a forma de sua prática. Para este grupo de professores, defender a filosofia por seu valor intrínseco oferece diversas vantagens: permite a abertura ao inesperado, favorece a flexibilidade e rompe com a lógica da utilidade. Essa postura reforça a liberdade dos alunos para explorar ideias, questionar pressupostos e desafiar normas, sem a pressão por resultados fixos ou pré-determinados. Tais elementos contribuem para a criação de um espaço de liberdade de pensamento, onde a criatividade e a imaginação são valorizadas e estimuladas. Ao focar no processo filosófico em si, os participantes são convidados a desenvolver suas habilidades de reflexão, argumentação e expressão, não como fins em si mesmos, mas como frutos naturais da experiência. Além disso, essas práticas proporcionam uma vivência autêntica de exploração do pensamento, num ambiente acolhedor e encorajador, centrado no percurso e não em metas ou objetivos específicos.

Porém, mesmo que a valorização do valor intrínseco da filosofia represente uma postura coerente com a tradição filosófica e contribua para preservar a liberdade, a abertura e a potência crítica do filosofar, essa abordagem também apresenta desafios significativos, sobretudo no contexto escolar. Ao rejeitar a linguagem de "objetivos" e resistir à lógica da utilidade, esse grupo de professores busca proteger a filosofia do risco de ser reduzida a um instrumento para fins externos, como o desenvolvimento de habilidades, a formação cidadã ou a melhoria do desempenho acadêmico. Essa perspectiva oferece ganhos importantes, como a suspensão do produtivismo escolar, o acolhimento do inesperado e a ênfase no processo vivido de pensamento.

No entanto, essa recusa pode também gerar dificuldades pedagógicas e institucionais. Em sistemas educacionais orientados por metas e resultados, a ausência de objetivos explícitos pode dificultar a inserção, a legitimação e a preservação da FcC nas escolas. Além disso, a completa rejeição da linguagem de objetivos pode enfraquecer o diálogo com outros educadores e dificultar a avaliação da prática, o que pode ser interpretado como falta de clareza, consistência ou responsabilidade pedagógica.

Outro ponto de atenção é que, sem alguma direção ou estrutura, corre-se o risco de que a prática se torne excessivamente subjetiva ou excessivamente dependente da sensibilidade do facilitador, o que pode comprometer sua acessibilidade e eficácia. O próprio

grupo reconhece que efeitos como o desenvolvimento do pensamento crítico ou da atitude interrogativa podem emergir da experiência filosófica, mesmo que não sejam seu propósito central. Nesse sentido, uma posição mais dialógica e flexível talvez permita preservar o valor intrínseco da filosofia sem desprezar os possíveis efeitos formativos que ela pode gerar, efeitos que, embora secundários, são legítimos e desejáveis no ambiente educacional.

Além disso, a ausência de objetivos ou resultados concretos pode levar alguns professores e alunos a perceberem a filosofia como uma atividade sem propósito ou relevância, o que pode resultar em desinteresse e falta de engajamento. Como observou Luz em sua experiência escolar, mesmo com a presença da FpC, algumas professoras não identificavam benefícios claros na proposta e, por isso, não se sentiam motivadas a oferecê-la. Esse exemplo evidencia a importância de comunicar os efeitos positivos da atividade filosófica com crianças e de apoiar os professores no desenvolvimento de sua atuação como facilitadores conscientes e engajados. É preciso atenção para que a filosofia, ao se distanciar das demandas cotidianas e da realidade concreta da escola, não perca sua força enquanto proposta educativa transformadora.

Ademais, promover discussões filosóficas profundas, e não apenas conversas superficiais, torna-se mais desafiador na ausência de uma compreensão clara dos elementos que favorecem essa transformação e das estratégias necessárias para promovê-los. Essa indefinição é especialmente prejudicial para novos facilitadores, que muitas vezes não têm formação em filosofia. Sem um direcionamento mais definido, a prática filosófica pode parecer excessivamente abstrata e confusa, gerando insegurança e desmotivação. Em outras palavras, na ausência de objetivos claros, os professores podem sentir-se desamparados tanto no planejamento quanto na avaliação de suas atividades, frustrando-se diante da incerteza sobre o que constitui e como se constrói uma experiência filosófica genuína, rica e significativa.

Por fim, a implementação e a defesa de práticas filosóficas sem a definição de objetivos pode ser especialmente desafiadora em contextos institucionais como as escolas, onde as atividades precisam estar alinhadas a currículos e estruturas que exigem avaliação e resultados mensuráveis. Isso dificulta a legitimação da proposta, sobretudo quando comparada a outras disciplinas que apresentam impactos mais visíveis.

No entanto, a filosofia pode contribuir de forma significativa para a formação das crianças, ao promover uma maior consciência do próprio pensamento, do papel que exercem

na atribuição de sentidos, e de seu envolvimento crítico com aquilo que aprendem. Ela favorece o desenvolvimento da autonomia e da coragem intelectual para questionar, além de uma compreensão mais profunda da diversidade de perspectivas que cada pessoa pode sustentar. Ademais, reforça a responsabilidade e a agência dos sujeitos frente às suas opiniões, julgamentos e ações. Embora esses benefícios não devam ser a única justificativa para a presença da filosofia na escola, é fundamental que sejam reconhecidos e valorizados, a fim de fortalecer sua inserção e continuidade no contexto educacional.

Uma alternativa a essa visão seria adotar uma posição intermediária: preservar a riqueza da experiência filosófica sem reduzi-la a meras utilidades, mas também reconhecer seus efeitos e potenciais educativos como parte legítima da prática. Ao valorizar tanto o processo quanto seus desdobramentos, é possível fortalecer a presença da filosofia na escola sem abrir mão de sua especificidade. Essa abordagem pode favorecer a formação de professores mais seguros e engajados, além de contribuir para a legitimação institucional da proposta. Passemos, assim, ao próximo grupo de professores, que defendem a filosofia tanto por seu valor intrínseco quanto pelos efeitos que pode produzir.

Porque o exercício filosófico desperta uma postura filosófica

O segundo grupo de professores entrevistados utiliza o termo "objetivo" ou, ao menos, não o rejeita. Ainda assim, os objetivos que propõem preservam um caráter intrinsecamente filosófico, no sentido de que não são metas instrumentais ou externas à filosofia, mas guardam relação direta com valores próprios da prática filosófica, como a promoção deste tipo de reflexão.

Sanchez, por exemplo, destaca que, antes de discutir os objetivos, é necessário esclarecer o que se entende por Filosofia. Segundo ela: “Filosofia para a gente, quando a gente faz esse trabalho com as crianças, a gente está focado no desenvolvimento de uma atividade reflexiva, de uma postura filosófica diante da vida, diante do mundo, diante da própria existência.” Ou seja, o objetivo é desenvolver uma postura filosófica por meio de uma prática reflexiva.

Desta forma, a professora afirma que busca “[...] estimular constantemente o exercício de reflexão crítica, criativa e cuidadosa”, retomando os termos propostos por Lipman. Tais termos, segundo ela, devem ser ressignificados por cada facilitador, atribuindo-lhes

significado próprio. Para isso, explica que essas ideias eram intensamente trabalhadas durante a formação dosicineiros,²⁷ nome dado aos facilitadores do seu projeto *Filósofos Mirins*. Isso porque ela acredita que, ao preencher esses conceitos com sentido, eles passam a fundamentar a prática e o tipo de relação que se deseja construir com as crianças por meio da formação filosófica. Dessa forma, ao se familiarizarem com noções como a reflexão crítica, criativa e cuidadosa, e ao lhes conferirem um significado pessoal, osicineiros podem utilizá-las como referências para sua atuação, evitando que se tornem meras expressões vazias ou fórmulas repetidas.

Observa-se também que os professores têm como objetivo o desenvolvimento de uma postura filosófica em seus alunos. Essa postura pode ser compreendida como um modo de ser filosófico, uma forma de agir e habitar o mundo com consciência da complexidade, abertura ao outro e disposição para investigar e questionar. Ela também implica estar disponível para escutar, dialogar e refletir, tanto sobre si quanto sobre aquilo que lhe transcende. Trata-se, portanto, de uma atitude simultaneamente existencial e intelectual, que vai além da mera aquisição de habilidades e se configura como uma forma de estar no mundo, marcada pela curiosidade, criticidade e respeito.

Essa postura filosófica, segundo os professores, é composta por diversas atitudes e disposições que se manifestam na relação do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo. De acordo com Sanchez, por se tratar de uma postura, ela precisa ser cultivada ao longo de toda a formação, e não apenas a partir de uma determinada idade. A professora também critica a falta de estímulo ao desenvolvimento dessa postura, tanto na escola quanto na sociedade de forma mais ampla, afirmando:

Porque justamente é isso, se você quer formar cidadãos ou sujeitos, que sejam reflexivos, que sejam críticos, que sejam também atuantes, transformativos, você não pode de repente só, depois de grandes e adultos, pensar nessa possibilidade ou exigir determinadas posturas, reflexivas, críticas e questionadoras, a partir apenas de uma determinada idade, quando durante toda a formação daquele sujeito ele não recebeu nenhum estímulo para isso, ao contrário, na maioria das vezes na formação dele, na sociedade em geral, dentro da escola, mas também na família e no mundo, ele não é estimulado a isso, ele é estimulado a alienação e ao silenciamento. (Sanchez)

²⁷ No projeto *Filósofos Mirins*, coordenado pela professora Liliane Sanchez, as atividades de Filosofia com Crianças receberam o nome de *Oficinas de Filosofia*, e os facilitadores — professores em formação — eram chamados de *oficineiros*.

Por isso, a professora defende que a filosofia esteja presente desde os primeiros anos escolares, contribuindo para formar sujeitos conscientes, capazes de pensar criticamente e agir de maneira transformadora. Segundo Sanchez, esse é o alicerce de seu trabalho: “[...] tentar desde pequeno despertar essa atitude filosófica de lidar com o mundo, de entender o mundo.”

As atitudes e disposições que compõem essa postura são diversas e podem variar de professor para professor, embora seja possível identificar certas semelhanças entre os discursos. A autonomia, por exemplo, é uma das atitudes destacadas por Sanchez. Segundo ela, ao discutir, debater, questionar e refletir sobre diferentes temas, “[...] a gente desenvolve ali essas atitudes que, na nossa opinião, são formadoras para a autonomia, são formadoras para essa possibilidade de você repensar o mundo, repensar seus pensamentos, escutar o mundo, escutar os colegas.” Ao final de sua fala, nota-se também a valorização da escuta - ou, como a própria professora define, da *escuta atenta* — sobre a qual ela ainda esclarece:

“[...] o filosofar inclui algumas atitudes, que é essa questão da escuta atenta sobre o que o outro está falando, pensar sobre o que o outro está falando, se escutar também, argumentar, expressar suas ideias e saber explicar e defender, usar os argumentos, construir os argumentos que são plausíveis para a sustentação destas ideias que você está expondo.” (Sanchez)

Ou seja, de forma concreta, o que está em jogo na prática filosófica com crianças é cultivar atitudes que formem uma postura filosófica, como a escuta atenta ao outro e a reflexão sobre o que foi dito - o que implica abertura, respeito e disposição para o diálogo, elementos fundamentais para a construção coletiva de sentido. Ao mencionar também a importância de "se escutar", a professora destaca a dimensão introspectiva da filosofia, que exige atenção ao próprio pensamento, ao que se afirma e à maneira como se argumenta. A expressão e defesa de ideias, envolve também um compromisso com a clareza, com a compreensão do outro e uma responsabilidade intelectual. Essas atitudes, tomadas em conjunto, apontam para disposições como curiosidade, escuta atenta, autonomia, indagação e cuidado, reforçando a ideia de que filosofar vai além do desenvolvimento de habilidade ou de um exercício passageiro, mas envolve o desenvolvimento de uma postura. Elas ilustram, ainda, como a prática filosófica, quando bem conduzida, pode contribuir para a formação de sujeitos reflexivos, questionadores e engajados - exatamente o que a professora defende.

Assim como Sanchez, Luz defende que a formação filosófica deve ser contínua. Ele argumenta que comportamentos intelectuais e estratégias de pensamento não se mantêm sem

prática constante: “Eu não acredito que comportamentos intelectuais e estratégias de pensamento sobrevivam sem treinamento constante [...]”. Para reforçar sua ideia, recorre a uma analogia com o esporte: “[...] em analogia a praticar um esporte, por exemplo, você talvez guarde alguma memória muscular, mas se você ficar seis meses ou um ano sem praticar teu esporte, você não mantém muitas das qualidades que você tinha.” A comparação destaca a importância da regularidade no exercício dessas atitudes, evidenciando que, assim como no esporte, é preciso filosofar para desenvolver tais posturas.

O professor Luz, comenta que, após algum tempo de realização das atividades filosóficas, professoras de outras disciplinas passaram a relatar mudanças no vocabulário das crianças em suas aulas. Para ele, isso revela dois aspectos centrais do engajamento filosófico: “[...] o espalhamento da atitude intelectual e, como eu falei, um olhar sobre o conteúdo. Então um conteúdo que era recebido e anotado, agora ele era em algum grau refletido, em algum grau ele era pensado.” O professor entende que não se tratava apenas da incorporação de novas palavras, mas do uso de ferramentas intelectuais que permitiam às crianças refletir e elaborar ideias em diferentes contextos.

Esse fenômeno, que Luz chama de espalhamento da atitude intelectual, também é destacado por outros professores. Trata-se de um comportamento aprendido por imitação e hábito, em que os alunos assimilam os comportamentos que observam no professor. Por isso, é fundamental que os próprios educadores encarnem e demonstrem as atitudes e disposições que desejam desenvolver nos alunos. Assim, a prática docente se torna um modelo vivo de reflexão, escuta e argumentação, contribuindo para a formação de uma postura filosófica por meio do exemplo.

Concordando com esse efeito, Sousa afirma: “[...] a atitude da pessoa que está a facilitar a oficina também importa, modelando atitudes de escuta, de provocação, de aprofundamento, de brincadeira, de curiosidade e de espanto.” A expressão “modelar atitudes” remete diretamente ao vocabulário da Ética das Virtudes, especialmente à tradição aristotélica, que defende que aprendemos a ser virtuosos por meio da observação e imitação de bons exemplos. Assim, a conduta das educadoras não apenas orienta o desenvolvimento das atividades, mas também serve como referência formativa, moldando as disposições que desejam cultivar nos alunos.

O papel do professor como modelo, também é destacada por Kohan, no contexto da formação de uma boa relação com as perguntas, quando afirma: “[...] os materiais para nós não são muito relevantes, na verdade pode ser qualquer material, o que importa é a postura da professora e o que ela propicia, como ela habita uma relação com as perguntas.” Ou seja, para ele o fator decisivo para promover uma boa relação com as perguntas é exatamente a postura dos professores diante das suas próprias perguntas e das perguntas dos alunos. Isso porque, segundo Kohan, as crianças aprendem mais pelas atitudes que observam do que por discursos: “[...] eu diria que uma criança sobretudo aprende a partir de como uma professora se comporta com ela. Então, se a professora diz ou lê um material que afirma que as perguntas são coisas maravilhosas, mas nunca faz uma pergunta, o que a criança vai aprender?” Ou seja, é fundamental valorizar as perguntas e agir em consonância com essa valorização.

Dessa forma, os professores evidenciam uma preocupação em cultivar, nos alunos, posturas, hábitos e formas de se relacionar com o conhecimento e com os outros — como no caso das perguntas. Além disso, destacam a importância do exemplo oferecido pelas educadoras e educadores em sala de aula como elemento fundamental nesse processo formativo. Observa-se, também, que os professores buscam despertar nos alunos certas atitudes que correspondem àquilo que entendem como uma postura filosófica, seja ela assumida como objetivo explícito da atividade ou como um sentido implícito que atravessa a prática filosófica.

Porque o exercício filosófico cultiva virtudes intelectuais

Além disso, alguns professores destacam as virtudes intelectuais como parte fundamental dos objetivos da prática filosófica. Luz, por exemplo, afirma que, se tivesse que escolher um fim para sua atividade, preferiria falar em virtudes. Ele não se refere a uma virtude isolada, mas a um conjunto delas que incentivam os alunos a se envolverem em investigações de qualidade.

O professor afirma que, seu principal objetivo é formar pessoas comprometidas com boas práticas investigativas, ou seja, “[...] gente que se engaja em boa investigação é também gente que pensa criticamente, tem toda a razão, mas é mais do que isso, é gente que não ferra o ambiente de investigação.” Em seu comentário, Luz ressalta a importância das disposições

para que se tenha um envolvimento genuíno com a reflexão. Virtudes como a caridade intelectual e a mente aberta são essenciais, pois contribuem para a construção de um ambiente investigativo saudável, algo que as habilidades técnicas, por si só, não garantem.

Dessa forma, embora Luz demonstre simpatia com ideias do Pensamento Crítico, é nas virtudes intelectuais que ele vê o propósito das atividades que propõe. Para ele, o foco não está no mero acúmulo de habilidades, ainda que isso possa acontecer, mas no cultivo de uma postura intelectual virtuosa: “[...] o ponto central [...] é menos uma coisa de acumular know-how e mais [...] acionar as preocupações com o comportamento intelectualmente virtuoso e manter isso ligado o tempo todo [...]” Em outras palavras, sua principal preocupação é cultivar disposições e virtudes intelectuais — como mente aberta, humildade intelectual, cuidado e respeito — que favorecerão um verdadeiro engajamento com as investigações.

Sousa, por sua vez, destaca virtudes intelectuais específicas, afirmando que todo o seu trabalho está “[...] embrulhado na prática de um ethos que visa a prática da humildade e honestidade intelectuais.” Sendo assim, tanto Luz quanto Sousa ressaltam a importância das virtudes intelectuais como elementos centrais de suas práticas, enfatizando o papel fundamental dessas disposições no contexto da investigação filosófica.

Conclusão

Apesar das diferenças, os professores dos dois grupos compartilham a convicção de que sua prática vai além do desenvolvimento de habilidades técnicas ou do domínio de conteúdos. Para o primeiro grupo, essa prática desempenha um papel fundamental na formação de uma postura filosófica, marcada por atitudes como a abertura ao diálogo, o respeito às ideias dos outros, o compromisso e a valorização de investigações cuidadosas e respeitadas, além do cultivo, em alguns casos, de virtudes intelectuais.

A diferença do primeiro para o segundo grupo, no entanto, não está no fato de que o primeiro não observe o desenvolvimento de uma postura filosófica, mas sim no fato de que não a destacam como objetivo central, uma vez que valorizam a atividade filosófica por seu valor em si, e não por seus resultados. Ainda assim, eles reconhecem e valorizam essas transformações. Kohan, por exemplo, afirma que se faz filosofia por acreditar em seu poder transformador. Em suas palavras: “Eu diria que fazemos filosofia porque confiamos que ela

tem um certo poder, por um lado um poder transformador, ou seja que você pratica, vive, experimenta a filosofia não sai da mesma forma [...].”

A postura filosófica, dessa forma, pode ser compreendida como um conjunto de disposições duradouras, semelhantes a traços de caráter, como a honestidade ou a coragem. Entre essas disposições, destacadas pelos professores entrevistados, estão a escuta atenta, a curiosidade, a criticidade, a indagação, a criatividade, a autonomia e a abertura ao diálogo. Elas constituem a base de uma postura filosófica. Diferentemente das habilidades, que indicam apenas a capacidade de realizar determinada ação, as disposições envolvem uma tendência constante de agir e pensar de determinada maneira, exigindo cultivo contínuo, prática e um ambiente propício para seu desenvolvimento, como o da Comunidade de Investigação. Além disso, como já ressaltaram os professores, o exemplo do professor ou facilitador tem um papel significativo nesse processo, funcionando como modelo tanto na sua ação, quanto em seus valores.

Antes de concluir esta seção, é importante destacar, mais uma vez, que embora os professores entrevistados tenham sido organizados em dois grupos, aqueles que fundamentam suas atividades nos "sentidos" e aqueles que o fazem a partir de "objetivos", essa divisão não é rígida. Há convergências entre ambas as abordagens. Um exemplo disso é o propósito de promover a reflexão filosófica, presente nos discursos dos dois grupos. Outro ponto em comum é a referência à postura filosófica como um efeito das experiências vividas, compreendida por Olarieta como uma “forma de se colocar no mundo” ou uma “forma interrogativa perante o mundo”.

O que constitui essa postura filosófica, compreendida ora como objetivo, ora como um efeito colateral positivo da atividade filosófica, será o foco da próxima seção. Serão destacados, descritos e analisados os diferentes componentes mencionados pelos professores, assim como sua relação com a disposição questionadora das crianças.

3.2 Quais disposições compõem uma postura filosófica?

As disposições ou atitudes que compõem a postura filosófica, como destacadas pelos professores aqui entrevistados foram categorizadas em dois grandes blocos. O primeiro, contém aquelas que contribuem para a promoção de postura colaborativa, são elas a escuta atenta e o cuidado com o outro. O segundo bloco, engloba aquelas disposições que

contribuem para a formação de uma postura inventiva, como a criatividade e a autonomia e por fim, aquelas que fazem parte da postura questionadora: a curiosidade intelectual e disposição para perguntar..

Embora cada um desses grupos possua disposições específicas, elas frequentemente se entrelaçam na prática filosófica. Nos próximos parágrafos, explorarei cada uma delas em mais detalhes, destacando suas particularidades e interconexões no contexto da reflexão filosófica.

3.3 Postura Colaborativa

Na Postura Colaborativa, destacam-se disposições como a escuta atenta, o respeito e o cuidado nas relações com os outros, bem como a abertura ao diálogo e o engajamento genuíno no exercício filosófico. Elas são fundamentais para a construção de um ambiente propício à troca de ideias, à investigação coletiva e à escuta de diferentes perspectivas, além de favorecerem a formulação e expressão do próprio pensamento.

Esse conjunto de disposições se manifesta em comportamentos como escutar com respeito e curiosidade as opiniões alheias, colaborar em grupo, construir conhecimento de forma cooperativa e valorizar diferentes perspectivas, buscando representá-las com fidelidade. Tais atitudes contribuem para a criação de um ambiente aberto, acolhedor e propício à troca genuína, a Comunidade de Investigação. Nessa comunidade, é fundamental que seus membros se sintam à vontade para se expressar, com a garantia de que todas as opiniões serão consideradas igualmente relevantes - nem inferiores, nem superiores -, mas discutidas e analisadas coletivamente.

O que está em jogo aqui é o princípio da igualdade das inteligências, como expressa Olarieta ao se referir a Rancière. A ideia é que “[...] na hora de pensar, nossas inteligências são iguais. Ou seja, não é menos inteligente uma criança que um professor, entre um coordenador de projeto.” Ela complementa afirmando que, diante dos mistérios do mundo, todas as inteligências se equivalem. Segundo a professora, “[...] muitas vezes as perguntas que nós nos fazemos não são muito superiores às perguntas que nos faz uma criança do quarto ano do Ensino Fundamental, quando a gente faz contato com essa dimensão do mundo.” Nesse âmbito filosófico, ninguém detém a resposta certa ou definitiva para uma

questão, e afirmar isso seria um absurdo. Por isso, a filosofia exige abertura: abertura a outras perspectivas, possibilidades e argumentos.

Nos parágrafos a seguir, serão descritas as disposições destacadas pelos professores como constitutivas daquilo que denominei postura colaborativa, com ênfase na escuta atenta e no cuidado.

Escuta Atenta

A disposição da escuta atenta é destacada pelos professores como essencial à prática filosófica. Embora possa parecer algo simples, ou até banal, à primeira vista, uma análise mais cuidadosa revela que ela vai muito além do mero ato de ouvir, o que, por si só, já não é trivial. Essa disposição exige abertura, curiosidade genuína, respeito e valorização das opiniões e perspectivas dos colegas. Trata-se de uma escuta comprometida com o entendimento e a consideração de outros pontos de vista, preocupada em reproduzi-los com fidelidade, sem criar espantalhos e sem desqualificar aquilo que é diferente.

Nas atividades filosóficas, a escuta atenta exige a consideração cuidadosa de diferentes perspectivas. Mesmo quando, ao final, uma ideia é rejeitada, é fundamental que ela seja primeiramente analisada, refletida e criticada com seriedade. Esse processo demonstra um compromisso genuíno com a compreensão, bem como com a aceitação ou rejeição fundamentada por meio da reflexão. Essa disposição para escutar atentamente favorece um diálogo filosófico engajador e significativo, em que as ideias são debatidas de maneira criteriosa, mas também construtiva e respeitosa.

Olarieta, ao comentar sobre esse aspecto das atividades filosóficas, destaca que elas frequentemente se configuram como um exercício de escuta. Para ilustrar, ela lê um poema de um de seus alunos, Ricardo, que diz: “Filosofia para mim é saber escutar, mas se tiver vontade também podem falar.” Esse “saber escutar” é notável, pois evidencia uma diferença sutil, porém importante, entre o simples ato de ouvir e uma escuta rigorosa e atenta, que precisa ser cultivada. Essa escuta exige dar tempo ao outro para que formule suas ideias, além do engajamento ativo do ouvinte com esses pensamentos. Trata-se de uma atenção não apenas passiva, mas ativa, respeitosa e caridosa, que favorece uma interação verdadeiramente engajada.

Outros professores também ressaltam a importância de escutar todos os participantes das atividades filosóficas, alunos, professores, diretores e a comunidade escolar. Sousa, por exemplo, afirma que “A prática da escuta parece-me ser o meu objetivo #1 no momento”, pois percebe que os adultos frequentemente não escutam as crianças ou não valorizam essa escuta. Para reverter essa tendência, ela destaca a necessidade de ensinar e cultivar a escuta ativa em suas formações de professores.

Nota-se mais uma vez que as disposições que formam a postura filosófica são importantes tanto para alunos quanto para professores. Afinal, é o grupo que, coletivamente, discute e reflete filosoficamente. Embora os professores sejam os facilitadores, eles não controlam todos os aspectos da reflexão, que é caracteristicamente aberta; o que eles podem controlar, no entanto, é o próprio comportamento, usando esses momentos para demonstrar as disposições e atitudes que desejam cultivar nos alunos. Isso está em consonância com o entendimento dos professores e teóricos da Ética das Virtudes, como Zagzebski (2010, 2017), Croce & Vaccarezza (2017) e Baher (2015), de que as disposições são aprendidas tanto pela prática e exercício quanto pelo exemplo. Essa perspectiva reforça, mais uma vez, a necessidade de que os professores possuam e demonstrem tais disposições.

Concordando com Sousa, que destaca a prática da escuta como central, Kohan também enfatiza a importância de ouvir as crianças como uma postura fundamental para o professor no contexto do filosofar. Para ele, é essencial que o professor mantenha atenção constante à infância, reconhecendo que “[...] o que desconhecemos supera em muito o que sabemos”. Assim, Kohan reforça a necessidade da humildade intelectual do professor, colocando a escuta como a primeira atitude ao entrar na escola, estabelecendo-a como ponto de partida para o diálogo filosófico. Dessa forma, ele resalta o valor de reconhecer as contribuições das crianças e a importância de se abrir para aprender e refletir junto com elas.

Acolher as Perguntas

A escuta atenta inclui também os pensamentos que se expressam por meio de perguntas. As dúvidas, angústias e espantos das crianças dão voz aos seus pensamentos. Nesse sentido, Olarieta relata que, após algum tempo de prática filosófica em seu projeto, os alunos foram questionados sobre o que a filosofia significava para eles. Um dos estudantes respondeu que a filosofia era o lugar onde ele “podia fazer perguntas”. Curiosa, a professora perguntou se eles não faziam perguntas em outras disciplinas. O aluno respondeu: “Na sala de

aula, eu pergunto para saber o que tenho que fazer, mas aqui na Filosofia eu posso fazer as perguntas que me faço quando estou sozinho, na cama, antes de dormir, olhando o céu”, recorda Olarieta. Essa resposta revela que, nas aulas de filosofia, diferente das outras matérias, o aluno sentia que suas perguntas pessoais eram permitidas, aquelas que não se enquadram no conteúdo das outras disciplinas. Para ele, a filosofia era um espaço para trazer e explorar suas próprias indagações, aquelas que, como ressalta Olarieta, “[...] cada um tem e que não têm relação com uma tarefa ou conhecimento adquirido.”

Dessa forma, retomando a ideia da escola como um espaço onde a utilidade prática é suspensa para abrir espaço ao que Agamben chama de “profano”, a professora destaca que a atividade filosófica oferece um “tempo profano”. Profano no sentido de suspender o tempo prático e produtivo da vida, afastando-o das perguntas relacionadas ao que é necessário fazer ou entender, para focar naquelas que nos acompanham em nossas reflexões pessoais. Essa distinção percebida pelo aluno sugere um acolhimento mais radical das perguntas e uma permissão maior para questionar.

A professora acredita que a filosofia cria um tempo verdadeiramente escolar, no qual “[...] eu não pergunto para alcançar um objetivo, para saber o que eu tenho que fazer [...]”, mas sim para fazer aquelas perguntas “que eu me faço quando estou sozinho.” Essas perguntas podem ser chamadas de genuínas, pois refletem um interesse autêntico e uma curiosidade pessoal - ainda que compartilhada no contexto da reflexão filosófica. Esse ambiente cultiva e dá vazão à curiosidade e ao desejo de conhecer, motivando-nos a investigar e buscar respostas para perguntas que realmente queremos responder.

Em relação à escuta atenta e às perguntas genuínas das crianças, a atividade filosófica também incentiva e acolhe as perguntas autênticas dos professores. Olarieta observa que, para eles, pode ser ainda mais desafiador formular esse tipo de pergunta, pois precisam “[...] abrir mão desse lugar do saber, de se colocar no lugar da resposta, se colocar nesse lugar em que as crianças perguntam e o professor responde ou o professor faz perguntas retóricas sobre coisas que ele já sabe a resposta.” Por exemplo, ela cita quando o professor pergunta: “Em que ano Cabral chegou ao Brasil?”, nessas perguntas ele sabe a resposta, e espera apenas testar ou refrescar a memória dos alunos, mas elas não são perguntas genuínas.

Mas, como continua a professora, as escolas “têm muito a ganhar” ao acolher também as perguntas genuínas dos professores e assumirem seu papel verdadeiramente escolar. Isso implica “[...] suspender um pouquinho esse tempo das perguntas práticas, do que serve para conseguir uma habilidade ou objetivo escolar, e abrir um outro tempo dentro da escola.” Ela observa que as professoras começam a desenvolver essa atitude quando dizem: “Olha, eu não tinha me perguntado isso, olha que interessante,” e ao se permitirem participar ativamente das reflexões filosóficas com as crianças, afirmando: “Olha, também quero colocar uma pergunta na roda, também para pensar com as suas crianças.” Afinal, nas atividades filosóficas, busca-se cultivar um novo hábito, como aponta Olarieta: o de “[...] começar a se colocar as próprias perguntas [...]”.

Sendo assim, conclui a professora, é a partir das perguntas que se abre a possibilidade de trazer para a escola o que ela descreve como a “[...] possibilidade de que o mundo nos olhe [...]”. Isso ocorre porque as perguntas “[...] nos dizem ‘olha, isso não está preenchido’, ainda não temos uma explicação certa sobre isso.” Embora essa dimensão não seja exclusiva da filosofia, ela se torna particularmente evidente nesse tipo de reflexão. O essencial, diz a professora, é que o “[...] professor dá a ver um mundo novo para os alunos, que se manifesta de muitas formas.” Essa abertura ao desconhecido pode surgir na Biologia, quando o professor conduz os alunos por uma floresta; na História, ao problematizar nossa relação com o tempo; ou na Química, ao revelar um universo invisível por meio do microscópio. Ainda que essa experiência não pertença apenas à filosofia, ela pode ser compreendida como “[...] uma dimensão filosófica que habita em qualquer um que se pergunte qualquer coisa seriamente.”

Acolhendo as perguntas na prática

Além do poema do aluno citado por Olarieta, que expressa o sentimento de poder fazer suas próprias perguntas nas aulas de Filosofia, Oliveira também compartilha um exemplo marcante de acolhimento das perguntas dos alunos. Ela conta que, durante um evento de casa aberta, no qual as turmas apresentavam seus trabalhos do ano, se perguntou o que poderia apresentar que representasse sua prática filosófica. Reuniu então todas as suas turmas - oito salas ao todo -, formou uma grande roda e propôs que os alunos formulassem perguntas que realmente os interessassem. As perguntas foram depois dispostas na sala de aula, e os visitantes eram convidados a escolher uma delas e deixar uma resposta em uma

caixa. Ao refletir sobre a experiência, Oliveira comenta: “[...] as perguntas que eles fizeram, sempre se permite espaços outros que não aqueles que já estão dados. Acho que essa é uma das coisas principais da necessidade da Filosofia e da beleza.”

Ou seja, para Oliveira as perguntas genuínas das crianças não se limitam ao que já foi previamente estabelecido pela escola, pelo currículo ou pela sociedade, tendo espaço para fazê-las, estas perguntas podem abrir espaços “outros”, ou seja, novos caminhos de reflexão, novas possibilidades de ver o mundo, de se relacionar com o conhecimento e com os outros. Isso indica a sua potência em provocar o pensamento, questionando o óbvio e oferecendo uma experiência de abertura, surpresa e autenticidade.

Cuidado

Outra disposição que compõe a postura colaborativa é o cuidado. A partir da análise das falas dos professores, destacam-se duas concepções desse cuidado. A primeira está relacionada à escuta, interpretação, formulação e análise de afirmações e posições. Trata-se do que qualifica a escuta como “atenta” ou, poderíamos dizer, “cuidadosa”, no sentido de buscar clareza no pensamento, na articulação das ideias e no tratamento das ideias dos outros. Essa concepção de cuidado se aproxima do conceito de rigor ou cuidado intelectual. Envolve um esforço consciente para compreender as ideias alheias, interpretá-las com precisão e expressar os próprios pensamentos de maneira clara, precisa e bem fundamentada.

A segunda concepção de cuidado diz respeito à relação com o outro, frequentemente associada à ideia de respeito. Esse cuidado envolve uma disposição à mente aberta, ao reconhecimento e à valorização de todos os participantes nas investigações coletivas, evitando qualquer forma de desrespeito ou hierarquização entre os membros da comunidade. Trata-se de reconhecer e valorizar tanto a dignidade e o valor de cada pessoa quanto a riqueza que surge da consideração de diferentes pontos de vista. Essa atitude apoia-se no princípio da igualdade de valor e de inteligência entre os participantes, favorecendo a construção de um ambiente inclusivo, democrático e colaborativo.

Nos parágrafos a seguir, essas duas dimensões do cuidado serão exploradas em maior profundidade, com destaque para suas implicações na construção de uma postura filosófica e sua relação com a disposição questionadora.

Cuidado Intelectual (escuta, pensamento, fala)

As entrevistas revelam que o cuidado intelectual é uma disposição frequentemente valorizada e observada pelos professores durante as atividades filosóficas. Kohan, por exemplo, destaca que, nessas práticas, espera-se que as pessoas se tratem com cuidado, escutando atentamente as opiniões umas das outras. Essa escuta atenta ou cuidadosa, envolve evitar conclusões precipitadas e empenhar-se em compreender genuinamente as perspectivas alheias, evitando distorções ou a criação de “espantalhos”.

Trata-se de uma atitude de engajamento autêntico com diferentes visões, mesmo quando estas desafiam as próprias crenças. O cuidado intelectual, favorece assim, que haja um esforço em representar clara e fielmente os pontos de vista dos outros participantes, promovendo um diálogo e um engajamento verdadeiro com as ideias apresentadas pelos colegas, enriquecedondo a reflexão.

Essa disposição para engajar-se cuidadosamente com as opiniões alheias também estimula uma atenção especial à clareza dos próprios pensamentos, promovendo um cuidado intelectual voltado para si mesmo. Kohan reflete sobre essa transformação ao afirmar: “[...] a filosofia te faz ter um certo cuidado, um pouco mais de cuidado para falar, para pensar, para escutar [...]”. Assim, o cuidado na filosofia abrange tanto a escuta, quanto a fala e a reflexão, todas as dimensões do pensamento e da sua expressão e esse cuidado é tanto perante o outro, quanto perante a si mesmo.

Outro professor que ressalta esse cuidado com o próprio pensamento, especialmente nas práticas de FcC, é Lopes. Durante sua atuação no projeto *Filósofos Mirins* - na época, ainda como aluno de Pedagogia -, ele relatar ter percebido, que nas oficinas realizadas em parceria com estudantes de Filosofia, que as práticas mais marcadamente filosóficas se diferenciavam pela atenção especial à linguagem, à clareza e pela preocupação com a construção de conceitos. Lopes observava que, na Filosofia, havia um esforço deliberado para que os conceitos discutidos não apenas fossem compreendidos, mas também pudessem ser “manuseados” por outras pessoas, ou seja, que estivessem claros e bem formulados tanto na fala quanto no pensamento.

Em contraste, continua ele, na Pedagogia o foco parecia recair sobre o processo de facilitar a relação dos alunos com os conteúdos, priorizando o engajamento com a

aprendizagem mais do que a construção de conceitos precisos ou a formulação de pensamentos claros. Essa distinção, percebida pelo professor, esclarece, o reconhecimento do cuidado intelectual nas atividades filosóficas, profundamente vinculado ao compromisso com a clareza, a coerência e a fundamentação - como características centrais do exercício e da posterior postura filosófica.

Essa disposição também se alinha à proposta de Luz, que incentiva seus alunos a se engajarem em investigações de qualidade. Para ele, isso implica, entre outros aspectos, na consideração do ambiente em que essas investigações acontecem, frequentemente marcado por discussões orais, nas quais crianças e jovens exploram novas ideias e testam suas implicações e consequências. Neste caso, o cuidado envolve considerar o contexto de experimentação e exploração das investigações filosóficas, não sendo demasiadamente rígidos ou rápidos em descartar ideias ainda em formação. O professor comenta que, a seu ver, é um erro improdutivo quando alguém “[...] pega uma ideia sendo gestada e a trata como se ela fosse uma tese madura; por exemplo, isso é uma falha de avaliação do ambiente e talvez um excesso de zelo pelas ferramentas do raciocínio crítico.”

Em contrapartida, Luz defende uma abordagem voltada ao “[...] desenvolvimento de longo prazo, de um olhar caridoso, o caridoso, eu estou falando em pedagogia, mas um olhar caridoso sobre a fala do outro.” Esse olhar caridoso envolve mais um cuidado na avaliação das ideias, considerando seu contexto e estágio da investigação. Nesta perspectiva, é ressaltada a importância de acolher ideias em diversos estágios, ou seja tanto inicial quanto mais avançadas, dando espaço para que elas se desenvolvam e não sejam descartadas antes do tempo.

Assim, o cuidado intelectual não se limita à busca por clareza, precisão e rigor, mas também envolve sensibilidade ao processo de desenvolvimento das ideias, respeitando seu estágio inicial e promovendo um ambiente favorável ao seu amadurecimento. A disposição para o cuidado intelectual articula-se com outras disposições, como mente aberta, honestidade, humildade e caridade intelectuais, além de habilidades como clareza, fundamentação e argumentação. Recomenda-se, ainda, a consideração atenta ao momento da investigação, especialmente no que diz respeito à avaliação e ao julgamento das ideias.

A segunda interpretação da disposição do cuidado, mencionada pelos professores nesta pesquisa, não se refere à atenção à clareza e ao rigor do pensamento, mas sim ao respeito pelo outro, trata-se do cuidado como respeito.

Cuidado como respeito mútuo

Sobre a disposição do cuidado como respeito mútuo, Sanchez destaca que, em suas atividades filosóficas, busca promover uma atitude de cuidado profundamente conectada ao respeito pelas opiniões divergentes, à valorização da pluralidade de ideias e à construção de um ambiente democrático. Percebe-se, assim, o quanto essa disposição é fundamental para a criação de um espaço em que a diversidade de pensamentos seja reconhecida, incentivada e acolhida, e no qual os participantes se sintam à vontade, com seus pensamentos ouvidos e suas contribuições valorizadas. Essa dimensão do cuidado é especialmente relevante, pois, como afirma Sanchez, é somente por meio do respeito às diferenças que se pode alcançar uma “[...] convivência de uma forma, de fato, democrática.”

Kohan também explora esse tipo de cuidado ao refletir sobre o que se pode esperar dos momentos de filosofia. Ele destaca que esses momentos devem ser animados, que as crianças se sintam entusiasmadas e que todos “[...] se tratem com um certo cuidado, uma certa atenção, que se escutem, que as pessoas escutem muito o que as outras falam.” Seu comentário evidencia os dois sentidos do cuidado: aquele que envolve atenção e consideração pelas ideias dos outros, por meio da escuta atenta, e, ao mesmo tempo, a abertura ao outro enquanto pessoa.

Além disso, o professor destaca a importância de garantir a igualdade entre os membros da comunidade investigativa, ressaltando que é essencial que “[...] ninguém pense que é superior a ninguém, nem inferior a ninguém, ou seja, que todos e todas consigam se perceber como capazes e potentes para filosofar, para pensar junto [...]”. Essa igualdade se revela como um componente central do cuidado como respeito, pois constitui a base dessa disposição, deixando claro que todos os participantes têm valor, nem mais, nem menos do que qualquer outro, inclusive o próprio professor.

A ideia por trás dessa disposição é que, em um ambiente onde se vivencia o princípio da igualdade e se valorizam as contribuições de todos, o grupo se dedica a escutar atentamente as diversas perspectivas e ideias, analisando-as e criticando-as com sensibilidade

ao contexto da investigação. Nesse cenário, o cuidado como respeito e o cuidado intelectual emergem como componentes fundamentais. No entanto, embora compartilhem a mesma denominação - "cuidado" - essas disposições, como foi apresentado, possuem características distintas. Ainda assim, ambas são indispensáveis, pois contribuem para a construção de uma comunidade comprometida tanto com seus membros quanto com os pensamentos que eles produzem.

A disposição do cuidado intelectual e o cuidado como respeito são, portanto, duas formas distintas e complementares de envolvimento, que colaboram para a formação de uma postura colaborativa - que valoriza o outro, a troca, as dores e os prazeres de pensar e articular os próprios pensamentos. Considera-se, nesse contexto, que a investigação filosófica vai além da busca por verdades incontestáveis: trata-se de estar disposto a considerar, ouvir e se engajar com outras ideias, outras perspectivas e possibilidades, complexificando nossa percepção da realidade e evidenciando a necessidade da tolerância e do engajamento democrático.

Cuidado com as Perguntas

No âmbito das perguntas, a disposição do cuidado intelectual manifesta-se, em primeiro lugar, na habilidade e na disposição de formular perguntas clarificadoras e metacognitivas, que contribuem para esclarecer posições e pontos de vista, tanto dos outros quanto os próprios. Ao explicitar definições, pressupostos e argumentos, as perguntas clarificadoras permitem alcançar uma compreensão mais precisa e fiel das posições com as quais se está trabalhando.

Sendo assim, o cuidado intelectual é promovido quando se desenvolvem tanto a habilidade quanto a disposição de formular perguntas clarificadoras, que possibilitam compreender uma posição ou um pensamento em sua profundidade e extensão. Essas perguntas também ajudam a distinguir as diferentes perspectivas envolvidas em um problema, esclarecendo semelhanças e diferenças entre elas. Dessa forma, contribuem para tornar mais claras as diversas posições que compõem uma discussão. Exemplos desse tipo de pergunta incluem: "O que você quer dizer quando diz X?" ou "Você poderia dar um exemplo de Y?" Ou seja, são perguntas que buscam esclarecimentos e se dedicam a compreender e definir com mais precisão as posições em jogo na reflexão.

Além das perguntas clarificadoras, que buscam esclarecer e compreender posições, o cuidado intelectual também se manifesta na avaliação do próprio pensamento. Esse aspecto envolve questionar a clareza, as razões e os pressupostos que sustentam nossas próprias ideias. Nesse sentido, as perguntas metacognitivas, usadas para analisar o próprio pensamento tornam-se fundamentais, pois orientam a prática da autoavaliação e incentivam uma reflexão mais profunda sobre como construímos e expressamos nossas ideias.

Perguntas como: “Minha opinião sobre o assunto X está clara?”, “Quais razões tenho para apoiar esta ideia?”, “O que estou pressupondo?” e “Estou tratando a ideia do meu colega com precisão ou a estou enfraquecendo, distorcendo seu ponto de vista?” promovem o cuidado intelectual. Essas perguntas auxiliam na avaliação da qualidade do próprio pensamento, incentivando maior clareza, fundamentação e precisão na formulação das próprias ideias.

Além disso, assim como ocorre na escuta atenta, o cuidado como respeito ao outro também se manifesta no acolhimento das perguntas. Essa prática é essencial, pois, ao dar espaço para todas as perguntas, reafirmamos o princípio da igualdade e garantimos que todos os membros da comunidade sejam ouvidos e valorizados em sua participação, ajudando-os a se sentirem autorizados e competentes para questionar. Como afirma Olarieta, algo interessante no filosofar é: “[...] a oportunidade de experimentar o ser capaz de perguntar.” Ele acrescenta ainda que a filosofia não está relacionada à idade, mas sim “[...] com essa autorização para a gente poder se perguntar sobre o mundo, sobre os outros, sobre nós mesmos.”

Dessa forma, o acolhimento e o incentivo às perguntas são benéficos para as três disposições destacadas neste estudo. Mais especificamente, a disposição e a habilidade para formular perguntas clarificadoras e metacognitivas contribuem significativamente para o desenvolvimento dessas disposições, que são essenciais para a formação da postura colaborativa - uma parte fundamental da postura filosófica em geral.

Vejo, assim, uma relação frutífera entre o trabalho com as perguntas e a disposição para o cuidado, que pode ser fortalecida ao se dedicar atenção especial às perguntas clarificadoras e metacognitivas. Ao oferecer um ambiente acolhedor e incentivar o exercício

dessas perguntas, as crianças poderão reconhecer e utilizar suas perguntas como ferramentas intelectuais, além de desenvolver uma abertura para outras perspectivas.

A disposição do cuidado intelectual, do cuidado como respeito e da escuta atenta constituem pilares essenciais para a construção da postura colaborativa na atividade filosófica. O cuidado intelectual estimula o rigor, a clareza e a profundidade no exame das ideias, incentivando a autoavaliação e a reflexão crítica. Paralelamente, o cuidado entendido como respeito assegura a valorização das diferenças, o reconhecimento da dignidade de cada participante e a promoção de um ambiente inclusivo e democrático. Já a escuta atenta conecta esses dois aspectos, permitindo que as ideias sejam recebidas com consideração e que o diálogo se desenvolva de forma aberta e respeitosa. Juntas, essas disposições criam as condições para que a investigação filosófica se torne uma prática coletiva rica, na qual os participantes se sentem seguros para expressar suas dúvidas, questionar e construir sentidos em conjunto. Assim, a postura colaborativa emerge como um modo de estar e agir no espaço filosófico, valorizando a troca, o pensamento compartilhado e a abertura ao outro — elementos fundamentais para a promoção de uma filosofia viva, crítica e transformadora.

3.4 Postura Inventiva

Outra atitude que compõe a postura filosófica é a que denominei inventiva. Nela, encontram-se a disposição para a criatividade e a autonomia intelectual. A criatividade se manifesta na produção de sentidos e no trabalho inventivo, permitindo que crianças e educadores explorem novas possibilidades e construam significados próprios. Já a autonomia está relacionada à abertura para questionar, buscar novas ideias e desenvolver soluções originais, sem depender exclusivamente de respostas prontas ou da validação de autoridades externas, como a do professor.

Além disso, quando alinhadas ao cuidado intelectual e relacional, essas disposições contribuem para a criação de um ambiente filosófico em que a reflexão, a investigação e a expressão genuína podem florescer, promovendo um comportamento mais livre e inovador diante do pensamento e da aprendizagem.

Criatividade

Vários professores entrevistados destacam a criatividade como um elemento essencial do fazer filosófico. Sanchez, por exemplo, descreve seu trabalho com crianças como um esforço para “[...] estimular constantemente o exercício de reflexão crítica, criativa e cuidadosa.” Para ela, esses elementos constituem o fio condutor da formação filosófica que propõe. Ao falar sobre criatividade, a professora enfatiza seu papel central, afirmando que “[...] ao refletir a gente cria e cria outras possibilidades de pensar, outras possibilidades de arranjos de mundo.” Essa perspectiva reforça a conexão entre a reflexão filosófica e a capacidade de imaginar novas formas de interpretar e transformar a realidade, evidenciando que pensar filosoficamente vai além da análise crítica, envolvendo também a criação e invenção.

Além disso, os professores concordam que a filosofia proporciona uma experiência instigante de pensamento, revelando a complexidade e a abertura do mundo e de seus significados. Essa experiência incentiva os participantes a recorrerem à criatividade para propor novas formas de interpretar e atribuir sentido ao que buscam compreender. Oliveira, por exemplo, destaca a força criativa da atividade filosófica ao afirmar que ela oferece às pessoas a “[...] possibilidade de criar mundos novos, tanto para nós quanto para a coletividade e, em última instância, para a humanidade.” Essa criação - seja pessoal ou coletiva - exige engenhosidade para formular novas ideias, estabelecer conexões inéditas e sugerir exemplos ou contraexemplos, enriquecendo, assim, nossa compreensão do mundo.

O professor Lopes, por sua vez, destaca que, em suas oficinas filosóficas, sempre teve o desejo de “[...] despertar a criatividade das crianças.” Assim como as professoras Sanchez e Oliveira, ele percebe uma forte conexão entre a atividade filosófica e a criatividade. Para Lopes, o filosofar atua como um “propulsor criativo”, uma “forma de preencher lacunas” no pensamento. Ele argumenta que o próprio processo filosófico é, essencialmente, criativo, pois envolve tanto a desconstrução quanto a construção de ideias. Ou seja, filosofar requer, simultaneamente, a crítica (destruição) e a resignificação, a formulação de soluções ou a criação de novas propostas (construção). Em ambos os movimentos, a criatividade é indispensável.

Lopes enfatiza ainda que, na filosofia, cada um constrói seu próprio sentido, pois essa atividade busca compreender questões complexas por meio da criatividade. Como ele

explica: “[...] você vai entender os complexos e sintetizar alguma coisa, abstrair, e isso é um processo criativo, quando você pega os elementos que estão ao seu redor e transforma eles em outra coisa.” Dessa forma, ele evidencia como a atividade filosófica está profundamente ligada à criatividade, já que envolve sintetizar, organizar e propor novas relações entre ideias.

As falas dos professores evidenciam que a criatividade é parte essencial da reflexão filosófica, sendo constantemente estimulada por ela. A atividade filosófica exige a exploração de novas ideias, o questionamento de conceitos estabelecidos e a proposição de soluções criativas para questões complexas. Isso porque filosofar não deveria se restringir à repetição ou à análise de pensamentos já existentes, mas sim dedicar-se a expandir os horizontes do pensamento, criando novas paisagens mentais — criando novos mundos, como afirma Oliveira. É a criatividade que torna possível o questionamento e a construção de novas perspectivas, a reformulação de problemas antigos e a invenção de novas formas de perceber e compreender o mundo.

As práticas filosóficas, vistas dessa forma, proporcionam experiências que envolvem dar sentido, exercer a crítica, construir e criar pensamentos, transformando profundamente seus participantes. Segundo Oliveira, essas pessoas se tornam “[...] mais interessantes, [com um] pensamento mais articulado, coerentes, curiosidade, criatividade e originalidade.” As transformações destacadas pela professora refletem diretamente a disposição criativa, assim como a do cuidado intelectual, já mencionada anteriormente. Nesse mesmo sentido, a dissertação de mestrado de Sousa (2019), intitulada *Queres saber? Pergunta: estudo sobre a relevância da imaginação e da criatividade na Filosofia para Crianças*, dedica-se a defender justamente a importância dessas dimensões. Seu projeto em Portugal, iniciado em 2008, recebe o nome de “Filocriatividade”, reforçando, mais uma vez, o foco na criatividade como elemento central da prática filosófica.²⁸

Perguntas Criativas

O foco na criatividade nas atividades filosóficas destaca que as perguntas das crianças não são apenas expressões de curiosidade ou dúvidas comuns, mas verdadeiros motores do pensamento, trazendo muitas vezes novas perspectivas e impulsionando o desenvolvimento

²⁸ Segundo a professora: A filocriatividade é, sobretudo, um projecto itinerante. De Janeiro 2023 a Julho 2024 trabalhei em 30 localidades diferentes, de Norte a Sul de Portugal. Numa semana de abril trabalhei com [cerca de 270 crianças](#). No mês de Maio o meu projecto chegou a 600 crianças.

intelectual. Essas perguntas revelam uma disposição para explorar possibilidades, desafiar conceitos estabelecidos e imaginar novas formas de compreender o mundo.

Ao valorizar a criatividade, reconhece-se que as perguntas das crianças podem ser originais, inesperadas e até de certa forma “fora do comum”, mas justamente por isso elas abrem caminhos para pensar de maneira não convencional, estimulando o diálogo e a construção coletiva de sentido. Além disso, esse foco mostra que as perguntas são ferramentas fundamentais para a investigação filosófica, permitindo que as crianças exercitem a reflexão crítica, a imaginação e a capacidade de formular novos problemas e soluções.

Portanto, as perguntas das crianças, quando acolhidas num ambiente que estimula a criatividade, tornam-se atos criativos em si mesmas - pontos de partida para a invenção de novas perspectivas e para o aprofundamento do pensamento filosófico. Elas expressam a abertura para o novo e o desconhecido, fundamental para o filosofar como prática viva e transformadora.

É claro, a criatividade não se restringe às perguntas, as respostas também podem ser bastante criativas, como mostra o exemplo compartilhado por Oliveira. Ela relata que, em uma aula, as crianças e a professora discutiam se era possível estar em dois lugares ao mesmo tempo. Uma das crianças respondeu prontamente: “claro!”, e, em seguida, colocou um pé dentro da sala e o outro do lado de fora, demonstrando, na prática, que estava em dois lugares simultaneamente. Diante disso, Oliveira comenta: “[...] quer dizer, é incrível isso. Eles mostram outras maneiras de pensar fora do esperado.” Ela acrescenta que, muitas vezes, as crianças parecem mais abertas do que os adultos a formas inusitadas e criativas de pensar, mesmo quando esses adultos se consideram mais inteligentes, experientes ou maduros.

Autonomia

Outra disposição que compõe a postura inventiva é a autonomia. Essa dimensão é amplamente valorizada pelos professores entrevistados, sendo especialmente enfatizada por Sanchez. Ela afirma que sua proposta é “[...] fundamentada no conceito de autonomia. Tanto da autonomia dos nossos oficinairos, como da autonomia dos nossos alunos, crianças que participam do projeto.” Ou seja, Sanchez amplia essa noção para todos os envolvidos em seu

projeto — professoras, diretoras, alunos e demais participantes —, destacando a importância de uma prática filosófica que estimule a independência de pensamento em todos os níveis.

A valorização da autonomia no projeto de Sanchez também se evidencia no depoimento de Lopes, um de seus membros, ao afirmar: “Desde o começo a professora Liliane estabeleceu que nós deveríamos inventar do começo ao fim tudo que viria a acontecer.” Seu comentário destaca a ênfase que a professora dá à autonomia no processo filosófico, incentivando os participantes a assumirem um papel ativo na criação e condução das atividades.

Outro exemplo de estímulo à autonomia dos facilitadores é relatado por Sanchez ao descrever uma das oficinas de seu projeto. Ela conta que, ao final das atividades de filosofia com crianças, uma participante costumava distribuir frases de filósofos entre os alunos. No entanto, durante uma reunião do grupo, um colega questionou a pertinência dessa abordagem, argumentando que as citações tratavam de temas não trabalhados em sala de aula e eram entregues de forma aleatória. Aicineira - termo dado aos facilitadores no projeto - defendeu sua escolha, afirmando que as frases eram “presentes da Filosofia para as crianças” e que, assim como qualquer presente, quem o oferece não determina o que será feito com ele. Diante disso, Sanchez comenta: “Mas aí está a autonomia dessa criança, também a partir do estímulo que ela está recebendo nas oficinas, dela entender e decidir o que ela vai fazer com aquela frase [...]”

A professora observa que as crianças recebiam as citações com entusiasmo e reagiam de maneiras diversas: algumas liam apenas uma vez e logo descartavam, enquanto outras as guardavam e, por vezes, as retomavam em conversas futuras. Esse exemplo revela como a autonomia pode ser incentivada ao criar espaço para a escolha e um engajamento livre, sem a imposição de um único caminho ou objetivo. Assim, as crianças têm liberdade para interpretar, ressignificar e utilizar as citações conforme suas próprias experiências e interesses, fortalecendo sua independência no processo de construção do pensamento filosófico. Trata-se, portanto, de uma forma concreta de criar espaços para escolhas e atitudes autônomas.

Outro fator essencial para a autonomia é o estímulo ao pensamento independente proporcionado pela atividade filosófica. Sobre isso, Olarieta concorda com Foucault, que vê a

filosofia como “[...] um exercício de si no pensamento.” Para ela, a filosofia é um “exercício de nós mesmos”, dedicado a “[...] trabalhar sobre a nossa forma de perguntar, sobre a nossa forma de ver o mundo, sobre a nossa forma de dar sentido a esse mundo, aos outros, à nossa relação com os outros, com nós mesmos.” Com isso, Olarieta deixa claro que enxerga a filosofia como uma prática pessoal, na qual cada indivíduo precisa se engajar ativamente. Ainda que possamos convidar outras pessoas a partilhar dessa experiência, a responsabilidade de exercitar o pensamento e atribuir sentido ao mundo é única e intransferível.

Seguindo esse raciocínio, podemos concluir que não é possível fazer filosofia por outra pessoa, assim como não se pode praticar exercícios físicos para um corpo que não o próprio. Isso significa que cada indivíduo precisa exercitar seu próprio pensamento. E é justamente por ser um exercício pessoal e intransferível que ele fortalece e estimula a autonomia. O exercício filosófico torna quem o pratica mais consciente de seu papel na construção de sentidos e no próprio desenvolvimento intelectual, levando os praticantes a se tornarem mais inclinados a assumir a responsabilidade por seus pensamentos e ações.

Além disso, outra característica da atividade filosófica que estimula a autonomia, segundo os professores, é a abertura para múltiplas respostas e perspectivas, como já mencionado anteriormente. Isso porque a filosofia mostra como diferentes pontos de vista podem abordar um mesmo problema de maneiras distintas e oferecer respostas variadas. Ela evidencia a complexidade da realidade, que vai além das aparências iniciais, convidando os participantes a se engajarem ativamente no pensamento. Esse envolvimento os leva a reconhecer a importância de refletir por si mesmos, fortalecendo, assim, sua autonomia.

Em um contexto educacional, como na filosofia com crianças, a autonomia permite que os alunos se envolvam de forma mais pessoal e significativa com os problemas filosóficos. Esse envolvimento os convida a explorar suas próprias ideias, considerar criticamente diferentes pontos de vista e, gradualmente, desenvolver uma imagem de si como alguém capaz de questionar, interessar-se por problemas, buscar soluções, exercer sua curiosidade e encontrar respostas para suas próprias indagações. Essa percepção de si mesmo como um sujeito ativo e capaz fortalece tanto a autonomia quanto a disposição questionadora, que estão profundamente interligadas.

Ilustrando as transformações que a reflexão filosófica pode promover nas crianças, Oliveira compartilha uma experiência vivida em uma escola onde trabalhava com filosofia com crianças em uma turma de reforço. Ela relata que um professor da escola, ao dar aula para os alunos que participavam das atividades filosóficas, comentou: “Se todas as aulas de reforço tivessem filosofia, não seriam mais aulas de reforço.” A professora então explica: “Entendeu? Porque desenvolve muito o pensamento em todas as disciplinas – Português, Matemática, todas as disciplinas.” Com isso, ela ressalta como a atividade filosófica contribui para o desenvolvimento do pensamento de forma ampla, estimulando uma atitude curiosa e autônoma que potencializa o aprendizado em qualquer área do conhecimento.

Desta forma, pode-se observar como os professores aqui entrevistados reconhecem a autonomia como um componente central na formação da postura filosófica. Para eles, o fazer filosófico não se limita à reprodução de ideias, mas exige o engajamento ativo de cada indivíduo em seu próprio processo de pensar, questionar e construir sentido. Essa autonomia se manifesta na liberdade de interpretação, na criação de caminhos próprios para a investigação e na responsabilidade pessoal pelo pensamento.

Por fim, os professores mostram que estimular a autonomia nas práticas filosóficas, inclusive por meio da valorização da criatividade e da escuta, contribui não apenas para a formação intelectual, mas também para a formação ética e democrática, ao promover sujeitos que pensam por si, respeitam a diversidade de perspectivas e se colocam no mundo de forma ativa e reflexiva.

Perguntas Autênticas

Os discursos dos professores indicam que a autonomia desempenha um papel fundamental no fortalecimento da disposição questionadora. Isso porque, quando os alunos se percebem como sujeitos ativos e responsáveis, sentem-se mais autorizados a levantar questões, explorar suas próprias ideias e desafiar pressupostos. Essa relação entre autonomia e questionamento é vista como recíproca: quanto mais se desenvolve a autonomia, mais livre e ousado se torna o pensamento; e quanto mais se exercita o questionamento, mais sólida se torna a postura autônoma.

Ao perguntar, de forma habitual, os alunos passam a se reconhecer como perguntadores, o que os encoraja a continuar investigando e buscando respostas para aquilo

que consideram relevante. Esse envolvimento os leva a explorar o próprio pensamento e a agir diante de sua curiosidade, confusão ou dúvida, cultivando uma postura reflexiva e investigativa.

O estímulo ao questionamento oferece, assim, ferramentas e experiências valiosas para transformar a curiosidade intelectual em investigação. Esse processo exige tanto habilidades quanto disposições e é essencial para o desenvolvimento da autonomia intelectual, pois marca a passagem do simples desejo de saber, para uma atitude ativa de busca e construção de conhecimento. Realizar essa transformação representa, por si só, um avanço significativo no caminho da autonomia.

Além disso, quando o exercício filosófico é encarado como um exercício pessoal e intransferível, como afirma Olarieta, ele contribui para a produção e construção de sentido e para o desenvolvimento das ideias. Por ser esse tipo de exercício, ele leva aqueles que o praticam a se tornarem mais conscientes e dispostos a assumir a responsabilidade por seus pensamentos e ações.

Dessa forma, as perguntas autênticas feitas pelas crianças ganham um valor especial nas atividades filosóficas, pois expressam dúvidas pessoais e um pensamento singular que, ao ser compartilhado, pode revelar-se também uma dúvida coletiva, justamente por seu caráter aberto e universal. No entanto, isso não é uma exigência: a pergunta pode se manter como uma questão que interessa, sobretudo, àquela que a formula, cabendo a ela investigar e buscar respostas para aquilo que acredita valer a pena, exigindo um comportamento investigativo autônomo.

A própria concepção de uma pensadora autônoma envolve, ao menos em parte, a capacidade de formular perguntas autênticas, ou seja, perguntas que genuinamente despertam o interesse de quem as faz. Independentemente da etapa da investigação, seja na fase pré-investigativa, com perguntas clarificadoras, fechadas ou focadas no conteúdo, seja durante a investigação, com perguntas abertas, hipotéticas, imaginativas e exploratórias, o ato de perguntar constitui uma prática essencial no desenvolvimento da autonomia.

Afinal, perguntar confere a quem questiona o poder de abrir lacunas, explorá-las, investigar caminhos desconhecidos e construir sentido, movimentos fundamentais para a autonomia intelectual. Por isso, a disposição e a habilidade de fazer suas próprias perguntas

são centrais nesse processo, pois permitem que a pessoa tome a iniciativa na construção do próprio pensamento.

O próprio ato de perguntar é uma expressão de independência intelectual, pois envolve reconhecer o que não se sabe e buscar respostas. Além disso, o questionamento contínuo alimenta a curiosidade e fortalece o pensamento crítico, ambos essenciais para um aprendizado ativo e autodirigido. Sem essa postura inventiva e crítica, o desenvolvimento da autonomia intelectual torna-se significativamente limitado.

3.5 Postura Questionadora

Depois de analisar e identificar os diversos componentes que compõe o que se chamou aqui de postura filosófica, composta por outras posturas como a colaborativa e inventiva e as diversas disposições que as compõe. Chega-se ao último elemento da mesma, a saber, a postura questionadora.

Como exposto anteriormente, as perguntas não se relacionam apenas com a postura questionadora, mas perpassam e são por vezes elementos relevantes em outras disposições como a autonomia intelectual, o cuidado e a escuta atenta. Mas é nesse comportamento, em particular, que as perguntas recebem sua devida centralidade.

A postura questionadora envolve tanto a curiosidade intelectual quanto a disposição para questionar. No caso da curiosidade intelectual, os professores destacam, por um lado, a curiosidade natural das crianças e, por outro, a necessidade de desenvolvê-la — o que, à primeira vista, pode parecer contraditório. No entanto, após uma breve explicação sobre essa aparente contradição, é possível compreender melhor por que ela ocorre. Além disso, os professores ressaltam o papel do espanto filosófico no despertar da curiosidade e na estimulação do pensamento, funcionando como um impulso inicial para a investigação.

Como ressaltava Kohan, o poder transformador da filosofia modifica aqueles que com ela se envolvem. Quem vive, pratica e experimenta a filosofia “[...] não sai da mesma forma, começa a se questionar mais e, nesse sentido, começa a problematizar por que as coisas são como são e de que outra maneira poderiam ser.”

Essa experiência, segundo ele, também “[...] pode oferecer um espaço em que as crianças não apenas aprendam conteúdos e reproduzam coisas, mas também problematizem e, quem sabe, sonhem também com outros mundos e com outras maneiras de habitar o mundo, inclusive dentro e fora da escola.”

A experiência filosófica possibilita esse movimento de questionamento, ou, como já destacou Olarieta, oferece uma espécie de autorização para se perguntar — e, mais precisamente, para fazer as próprias perguntas, aquelas que realmente despertam o interesse pessoal e que dão vazão à curiosidade de quem pergunta.

A postura questionadora, englobará aqui, embora isso não represente os únicos elementos possíveis que compõe uma tal postura, mas apenas alguns deles: a curiosidade intelectual e a disposição questionadora.

Curiosidade Intelectual

Dentre as duas disposições que compõem a postura questionadora, será analisada primeiro a curiosidade intelectual. É interessante notar, antes de tudo, que essa curiosidade é compreendida de duas maneiras pelos professores entrevistados: alguns a consideram uma característica natural das crianças, enquanto outros a veem como algo que deve ser incentivado e desenvolvido. Para compreender melhor essas duas perspectivas, serão examinadas as falas dos professores sobre o tema, além de um comentário de Lipman, que contribui para esclarecer essa aparente dicotomia.

A primeira posição compreende a curiosidade como um comportamento natural das crianças. Essa é a percepção, por exemplo, da professora Oliveira, que afirma que elas são questionadoras por natureza. Segundo ela: “[...] questionadoras as crianças já são, elas vão ficar perguntando, perguntando, perguntando.” A professora menciona ainda que o próprio Lipman reconhecia esse traço infantil, lembrando que ele comparava a capacidade das crianças de se maravilhar com o mundo à dos filósofos - e vice-versa. Ou seja, a curiosidade e o encantamento que impulsionam os filósofos seriam os mesmos que movem as crianças.

A professora tem razão ao destacar a semelhança no maravilhamento descrita por Lipman, pois ele realmente reconhece a curiosidade natural das crianças. No entanto, também alerta para dois fatores que parecem afetar essa curiosidade ao longo do desenvolvimento e da trajetória escolar. Esses fatores ajudam a compreender por que alguns professores acreditam que a curiosidade precisa ser incentivada - algo que buscam promover por meio das atividades filosóficas.

O primeiro fator que, segundo Lipman, afeta a curiosidade das crianças é a mudança natural em seu comportamento à medida que crescem. Ele observa que, com o amadurecimento, a curiosidade tende a diminuir, pois aquilo que antes parecia misterioso e fascinante deixa de despertar o mesmo interesse. Nesse sentido, ele afirma:

Da mesma forma, um caracol é fascinante para elas, uma poça de lama ou as manchas escuras na face da lua. É apenas gradualmente que uma crosta ou escama crescerá em suas mentes, e elas tomarão essas coisas cada vez mais como óbvias, até que, de tanto se maravilhar com tudo, não se maravilhem com nada. (Lipman et al. 1980, p.32)

Isso parece ocorrer, segundo Lipman, porque as crianças vão encontrando diferentes explicações para os mistérios que as intrigam. Essas explicações podem ser científicas, baseadas em contos de fadas ou até mesmo filosóficas. Além disso, não é necessário presumir que as crianças saibam, desde o início, que tipo de resposta estão buscando - científica ou não. Elas estão, acima de tudo, em busca de explicações que as tranquilizem e que encerrem, ainda que temporariamente, sua busca por respostas, ou seja, que satisfaçam sua curiosidade.

Um exemplo anedótico, mas ilustrativo, desse tipo de satisfação da curiosidade aconteceu comigo na infância e minha mãe o conta em jocosos. Quando criança, eu costumava perguntar: “Quem inventou X?”, assim que percebi que as coisas nem sempre foram como são e que, provavelmente, alguém as havia inventado. Ao perguntar, por exemplo, “Quem inventou a geladeira?”, minha mãe respondia: “Seu João”. E isso bastava — minha curiosidade era saciada. Ela voltava aos seus afazeres e eu aos meus. Parece ser exatamente esse tipo de curiosidade a que Lipman se refere — e essa forma, por vezes ingênua, com que as crianças se satisfazem diante de uma explicação.

O segundo fator que, segundo Lipman, influencia o declínio da curiosidade nas crianças é a escola. Ele descreve esse fenômeno da seguinte maneira: “[...] por volta da terceira série, a curiosidade de muitas crianças começa a se dissipar e, no ensino médio, elas

começam a suspeitar que estão sendo obrigadas a permanecer na escola [...]” (p. 12). Lipman atribui esse declínio à falta de experiências escolares ricas e significativas, argumentando que, se estiverem realmente comprometidas com a educação das crianças, as escolas devem ter como missão ajudá-las a “[...] encontrar sentidos relevantes para suas vidas” (p. 12-13). O problema, segundo ele, é que o sentido não é algo que se adquire simplesmente com o aprendizado de conteúdos: ele não pode ser “transmitido”; precisa ser construído por cada indivíduo. Por isso, é fundamental criar condições e oportunidades para que as crianças, movidas por sua curiosidade natural, possam buscar e construir sentidos por si mesmas (p. 13).

Lipman destaca, assim, a importância de incentivar as crianças a pensar por si mesmas, uma vez que “[...] o pensamento é a habilidade *por excelência* que nos permite dar sentido” (p. 13, grifo do autor). Esse argumento reforça o papel fundamental da FcC na educação escolar, pois, ao incorporá-la, criam-se oportunidades para que os alunos pensem de forma independente e atribuam sentido às próprias experiências. Isso contribui para manter viva a curiosidade e torna as crianças mais conscientes de seu papel como pensadoras e criadoras de significado.

Resumidamente, dois fatores contribuem para a diminuição da curiosidade infantil: a redução natural com a idade - impulsionada pelo acúmulo de explicações mais ou menos satisfatórias para aquilo que as intriga - e a falta de experiências significativas na escola. Esses elementos ajudam a explicar por que alguns professores consideram a curiosidade um objetivo educacional a ser cultivado, mesmo que outros a vejam como algo natural. Para aqueles que observam essa diminuição, as atividades filosóficas, como argumenta Lipman, oferecem uma forma de exercitar a curiosidade, permitindo que as crianças formulem suas próprias perguntas, pensem de maneira independente e atribuam sentido às suas experiências. Um exemplo disso é a afirmação de Lopes, ao dizer que a filosofia com crianças desperta o “ser sábio” ou o “ser curioso” nelas. Outro exemplo é o objetivo educacional descrito por Sousa, que afirma: “Procuramos provocar a curiosidade com a pergunta e também arriscamos respostas.”

Dessa forma, é possível compreender melhor as opiniões divergentes dos professores: embora as crianças sejam naturalmente curiosas, essa curiosidade tende a diminuir com o

tempo. No entanto, ela pode ser estimulada por meio de atividades que incentivem o pensamento, como a filosofia.

Espanto Filosófico

Outro fator mencionado pelos professores como essencial para a promoção da curiosidade na atividade filosófica é o espanto. Sousa, por exemplo, destaca que um de seus objetivos com a filosofia para/com crianças é justamente “a prática do espanto.” Lopes também reforça sua importância na Filosofia, afirmando que o espanto desestabiliza, revela a falta de conhecimento e desperta a necessidade de aprender. Nesse sentido, ele pode ser visto como a faísca que acende o fogo da curiosidade, impulsionando o pensamento a se movimentar. Lopes comenta que provocar esse tipo de espanto é um de seus objetivos, pois “[...] é o que a Filosofia causa nas pessoas. Causar o espanto que é o desejo do filósofo, ele tem que fazer você acordar na sua cabeça [...].”

Assim, o espanto, como descrito pelo professor, é um estado de surpresa e admiração diante do mundo, que frequentemente desperta questionamentos fundamentais sobre a vida, a existência e o conhecimento. Em outras palavras, ele instiga o surgimento de perguntas filosóficas e, conseqüentemente, o desejo de respondê-las.

Outros professores se referem a esse mesmo elemento com diferentes expressões, como “sacudida”, segundo Olarieta, ou “um chute intelectual na canela”, como diz Luz. De modo geral, eles descrevem uma espécie de despertar da mente para questões complexas - algo que instiga, motiva e mantém o interesse dos alunos. Lopes, por exemplo, comenta: “O não saber o que estava sendo perguntado era uma excelente forma de manter as crianças acordadas.”

Ou seja, a atividade filosófica evidencia a ignorância e, com isso, desperta a fome ou o desejo de aprender, a curiosidade. Afinal, ela revela a ausência de conhecimento, que, no caso da filosofia, permanece em aberto tanto para adultos quanto para crianças, já que todos continuam em busca de respostas para as perguntas filosóficas.

A ligação entre o fazer filosófico e o espanto remonta às origens da Filosofia e pode ser observada no diálogo Teeteto, de Platão, quando Sócrates afirma: “[...] para a filosofia só

existe um começo: a perplexidade (155d).”²⁹ No entanto, o espanto em Platão não se refere a uma surpresa passageira ou a um estado momentâneo de admiração diante do mundo, mas sim ao reconhecimento da própria ignorância - aquilo que impulsiona a busca pelo conhecimento e o engajamento em discussões filosóficas.

Como descrito pelos professores, o espanto parece ser interpretado de forma menos rígida, abrangendo tanto uma motivação momentânea quanto uma postura filosófica mais duradoura. Embora envolva elementos como o reconhecimento da ignorância e a percepção da complexidade do mundo, sua abordagem é mais ampla, contemplando tanto o impacto imediato provocado pelo questionamento quanto o engajamento contínuo na busca por conhecimento.

Perguntas Curiosas

Diante do que foi exposto, é possível antever a estreita relação entre a curiosidade e as perguntas. As duas estão fortemente conectadas, sendo difícil imaginar uma pessoa curiosa que não faça perguntas, ainda que apenas para si mesma.

Além disso, após o reconhecimento da ignorância, surgem as perguntas, sejam elas aquelas que, como no método socrático, revelam a ignorância por trás das certezas, que nos impulsionam a buscar respostas e compreender melhor o que nos rodeia. Esse reconhecimento parece ser o ponto de partida da investigação filosófica: é do encontro com o desconhecido que emergem as perguntas capazes de mobilizar o pensamento. Nesse sentido, Olarieta observa que, na Filosofia, é necessário “[...] abrir mão desse lugar do saber, de se colocar no lugar da resposta [...]”. Para ela, o exercício filosófico exige abertura à dúvida, à curiosidade e à pergunta, permitindo que o desejo de saber o que ainda não se sabe se manifeste e mova o pensamento.

No entanto, habitar um espaço onde a ignorância de todos é reconhecida pode ser desconfortável, especialmente no contexto escolar, tradicionalmente concebido como o lugar do saber. Por isso, como observa Olarieta, é mais comum encontrar, na escola, “[...] esse lugar em que as crianças perguntam e o professor responde, ou o professor faz perguntas retóricas sobre coisas que ele já sabe a resposta.” No entanto, esse não é um espaço

²⁹ PLATÃO. Teeteto. In: *Diálogos I*. Tradução de Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2007.

filosófico, pois não favorece a reflexão, mas sim a busca por certezas e por uma única resposta correta, o que, no contexto filosófico, pode sufocar o pensamento. A Filosofia, ao contrário, é o território do não saber, da busca e do desejo e, justamente por isso, do questionamento e da curiosidade, e não das certezas. Com essas características, a Filosofia cria um ambiente propício ao surgimento de perguntas autênticas, que permitem que a curiosidade seja exercitada na prática e que as crianças vivenciem a autonomia em seu próprio processo de pensamento.

No entanto, mais do que simplesmente criar um ambiente propício ao surgimento de perguntas, é fundamental ir além e refletir sobre como cultivar, de forma intencional e contínua, a disposição questionadora nas crianças, tema da próxima seção.

Disposição Questionadora

O exercício filosófico é ou envolve fazer perguntas

Ao analisar as descrições dos professores sobre a prática de FcC e o exercício filosófico em geral, torna-se evidente a centralidade das perguntas e a preocupação em cultivar uma atitude positiva e engajada em relação a elas. Isso porque, essa prática filosófica não apenas envolve perguntas, mas depende delas. São as perguntas que enriquecem, orientam e dão vida às discussões na FcC, ao trazer diferentes perspectivas, revelar os interesses dos alunos e valorizar tanto seu pensamento quanto sua autonomia.

Sanchez, como mencionado anteriormente, afirma que a filosofia é uma “[...] atividade reflexiva, crítica e questionadora.” Ou seja, o questionamento está no cerne da própria definição de filosofia. Para ela, a formação filosófica consiste, essencialmente, no “[...] estímulo ao questionamento, ao pensar sobre o que está instituído, ao desestabilizar determinadas certezas, enfim, problematizar a realidade.” Nesse contexto, as perguntas assumem um papel central, pois são elas que impulsionam a reflexão, desafiam o estabelecido e abrem espaço para novas interpretações.

Olarieta também concorda com a centralidade das perguntas na FcC, ao afirmar que essa prática envolve “[...] começar a se colocar as próprias perguntas [...]”. Ela destaca a importância das perguntas autênticas, aquelas que realmente nos interessam, que nos mobilizam e cujas respostas buscamos com genuíno envolvimento. Segundo a professora,

“[...] a pergunta tem um lugar central [...]” em sua prática, e reconhecer o valor do pensamento infantil passa necessariamente por reconhecer a “[...] centralidade do que as crianças perguntam [...]”. Em outras palavras, ao acolher e valorizar as perguntas dos alunos, estamos igualmente valorizando seu pensamento, que se expressa, dentre outras formas, pelos seus questionamentos.

Kohan também compartilha da ideia de que o fazer filosófico está profundamente ligado ao ato de perguntar, algo que, segundo ele, é natural a todos nós. O que distingue a filosofia, segundo ele, é exatamente essa prática de se engajar com o pensamento de forma questionadora. Para o professor, filosofar é uma atividade acessível a todos: “[...] é algo que uma criança e todo mundo faz: fazer perguntas, escutar, oferecer um pensamento diferente [...]”. Ou seja, questionar, escutar atentamente e propor novas ideias constituem o cerne da atividade filosófica.

Kohan também compartilha da ideia de que o fazer filosófico está profundamente ligado ao ato de perguntar — algo que, segundo ele, é natural a todos nós. O que distingue a filosofia, segundo o professor, é exatamente essa prática de se engajar com o pensamento de forma questionadora. Para ele, filosofar é uma atividade acessível a todos, como ele expressa ao dizer que a filosofia “[...] é algo que uma criança e todo mundo faz: fazer perguntas, escutar, oferecer um pensamento diferente [...]”. Ou seja, questionar, escutar atentamente e propor novas ideias constituem o cerne da atividade filosófica.

Mas é claro que a atividade filosófica não se resume ao ato de fazer perguntas. Elas são apenas o ponto de partida para um processo mais amplo de investigação, experimentação e exploração do pensamento. Sousa e Lopes, por exemplo, destacam que, em suas práticas, procuram justamente promover esse movimento investigativo, estimulando os alunos a pensar com profundidade tanto a partir das perguntas quanto das respostas que emergem ao longo da atividade filosófica.

Nesse sentido, Sousa descreve o fazer filosófico como “[...] um processo de exploração de perguntas e respostas,” no qual se busca “[...] provocar a curiosidade com a pergunta e também arriscamos respostas.” Ou seja, ela compreende a prática filosófica como um exercício de experimentação, criação e descoberta, no qual perguntas funcionam como impulsos para a investigação e respostas são formuladas como tentativas provisórias. Esse

processo não busca encerrar o pensamento, mas abri-lo, permitindo aos participantes explorar possibilidades, testar hipóteses, investigar implicações e reorganizar ideias, mantendo vivo o movimento da reflexão filosófica.

De forma semelhante, Lopes relata que, em seu projeto, as oficinas filosóficas sempre se iniciavam com uma problematização e uma pergunta inicial, que servia como ponto de partida para os questionamentos das crianças. A partir dessa primeira provocação, novas perguntas iam surgindo, impulsionando a investigação e enriquecendo o diálogo em um processo coletivo e dinâmico de reflexão. O professor descreve essa prática como um verdadeiro encadeamento de perguntas e respostas, dizendo: “E eu perguntando, eu respondendo, e aí tinha alguém perguntando em cima da resposta. Só isso, básico, do básico, do básico, do básico e é a mais poderosa forma.” Ele chama essa dinâmica de “perguntação”, uma espécie de arte de perguntar em movimento, e afirma que ela foi “[...] a base de tudo, foi a base de todas as oficinas [...]”. Explicando o termo, acrescenta: “É que a gente começa com essas perguntas e da pergunta vai surgindo outra pergunta [...]”.

Ou seja, trata-se de um processo em que as perguntas se desdobram continuamente, instaurando um ciclo virtuoso de questionamentos: uma questão desperta outra, que por sua vez provoca novas indagações, abrindo e movimentando o pensamento por caminhos investigativos diversos e, muitas vezes, inesperados. A descrição de Lopes sobre sua prática mostra que ele compartilha com Sousa a compreensão de que a Filosofia com Crianças é, sobretudo, um exercício de exploração e experimentação do pensamento, um processo em que as perguntas atuam como faíscas que disparam a curiosidade e impulsionam a investigação.

O professor afirma ainda que, em seu projeto, “[...] nossa preocupação essencialmente era a construção da pergunta [...]”. Ele esclarece, no entanto, que essa preocupação não se limitava à formulação gramatical ou à escolha das palavras, mas envolvia compreender “[...] como aquilo saía, de onde vinha, quem poderia responder, como poderia ser respondido, se era importante, por que não era importante.” Tudo isso era, para ele, parte do que chamava de *perguntação*. Ou seja, as atividades filosóficas não se restringiam ao ato de perguntar e responder, mas também promoviam uma reflexão sobre as próprias perguntas, suas intenções, usos e efeitos na investigação. Dessa maneira, seu trabalho valorizava tanto a produção

quanto a análise das perguntas, mostrando às crianças como suas questões influenciam diretamente o desenvolvimento da reflexão filosófica.

O professor comenta que, mesmo não atuando mais diretamente como facilitador de FcC, mas como docente no Ensino Fundamental, continua adotando em sua prática pedagógica os princípios da perguntação. Ele destaca que o incentivo à produção de perguntas permanece central em sua abordagem e que, em sua escola atual, costuma orientar os alunos da seguinte forma: “Se você não sabe a resposta, escreva uma pergunta.” Essa postura reforça a importância de manter o pensamento em movimento e de valorizar o questionamento como ponto de partida para a aprendizagem.

Olarieta também valoriza profundamente tanto a produção quanto a reflexão sobre as perguntas, pois entende que filosofar é um exercício do pensamento que envolve despertar e acolher questões. Ela descreve suas atividades filosóficas como divididas em dois momentos principais. O primeiro consiste em uma espécie de sondagem das perguntas que as crianças já carregam consigo, aquelas que têm vontade de fazer, que ninguém responde e cujas respostas nem elas próprias conhecem. Como explica: “[...] uma espécie de sondeio das perguntas que elas [crianças] se faziam, que perguntas elas tinham para fazer. Então todo um trabalho a partir de textos para saber que perguntas eles têm para fazer que ninguém responde, que nem elas próprias têm respostas.” Após essa escuta inicial, segue-se o segundo momento: a sua exploração, isto é, a investigação e reflexão filosófica sobre elas. Dessa forma, a professora organiza seu trabalho de FcC a partir do reconhecimento e acolhimento das inquietações dos alunos, promovendo uma escuta ativa e dando valor ao pensamento infantil como ponto de partida para o diálogo filosófico.

Dessa forma, fica evidente como Sanchez, Olarieta, Kohan e Lopes dedicam atenção especial às perguntas formuladas pelas crianças em suas práticas, incentivando-os a expressar suas próprias questões e interesses. Com isso, as perguntas passam a desempenhar um papel central, servindo como guia das reflexões filosóficas e promovendo um engajamento mais significativo com o pensamento.

Ou seja, na dinâmica da FcC, é fundamental que muitas perguntas sejam formuladas, pois são elas que sustentam a reflexão filosófica. No entanto, como a escolha das perguntas a serem exploradas é coletiva, Olarieta destaca a importância de uma pergunta individual ser

compartilhada e adotada pelo grupo. Ela descreve o trabalho de “sondar” e “pescar” perguntas com esse potencial: “porque esse, às vezes, é o trabalho: que a pergunta de um tem o potencial de se transformar na pergunta de todos.” Caso contrário, quando a pergunta permanece muito individual, “ninguém acolhe, isso não dá frutos, não pinga, vamos dizer assim, não floresce.” Por isso, ela defende a necessidade de uma pesquisa inicial que permita identificar quais perguntas, reverberam no grupo e despertam interesse coletivo. Somente após essa sondagem é que vem a proposta de “exploração das perguntas”, ou seja, o trabalho filosófico propriamente dito. Assim, Olarieta reforça a importância de reconhecer e valorizar, na prática da FcC, as questões que tocam a todos, pois são elas que verdadeiramente alimentam o pensamento comum. Para isso, diz a professora, é necessário realizar “um trabalho na compreensão do tipo de pergunta que a gente faz em uma experiência de Filosofia” e identificar quais perguntas parecem ter o potencial de se transformar na pergunta de todos.

Desta forma, é possível observar a importância das perguntas e do perguntar nas atividades de FcC, uma vez que os professores consideram que elas desempenham um papel central e indispensável nas suas atividades. Para eles, as perguntas não são apenas simples questionamentos, mas são o motor que impulsiona a reflexão filosófica, orienta o diálogo e revela os interesses e inquietações dos alunos. As perguntas autênticas, aquelas que realmente despertam interesse e expressam a curiosidade das crianças, são valorizadas como expressão genuína do pensamento infantil e como ponto de partida para investigações coletivas.

Além disso, os professores ressaltam a importância de acolher, incentivar e refletir sobre essas perguntas, não apenas para estimular o pensamento crítico e questionador, mas também para fortalecer a autonomia intelectual das crianças. Eles destacam que a prática filosófica vai além do ato de perguntar, envolvendo também a exploração das perguntas, o aprofundamento das investigações e a construção conjunta do conhecimento. No entanto, para que esse processo aconteça, é fundamental que as perguntas individuais possam se transformar em questões coletivas, capazes de engajar todo o grupo na reflexão.

Portanto, o papel das perguntas, segundo os professores, é duplo: são tanto o combustível da investigação filosófica quanto ferramentas pedagógicas para desenvolver disposições essenciais, como a curiosidade, a autonomia e a postura colaborativa, inventiva e questionadora, elementos fundamentais para a formação filosófica das crianças.

A FcC requer uma relação especial com as perguntas que promove a disposição questionadora

Como ficou evidente na seção anterior, as perguntas das crianças ocupam, para os professores aqui entrevistados, um lugar central em suas atividades, já que essa prática envolve, fundamentalmente, o exercício de questionar e explorar inquietações. Por isso, os docentes buscam estimular o pensamento por meio de materiais instigantes, criando um ambiente propício ao surgimento de perguntas, um espaço no qual os participantes se sintam cada vez mais autorizados, motivados e capazes de questionar.

Nesse ambiente, a pergunta é valorizada como uma forma de contribuir para a reflexão e abrir novos caminhos. Ela não é compreendida como sinal de falha ou apenas ignorância, mas como uma oportunidade para construir conhecimento. Dessa forma, os professores de FcC promovem uma relação especial com as perguntas, incentivando e legitimando que os alunos questionem, formulem suas próprias inquietações e passem a valorizá-las como parte fundamental do processo de reflexão.

Essa relação especial com as perguntas envolve, em primeiro lugar, a autorização para que as suas questões possam ser formuladas. Desta forma, ao descrever os efeitos da FcC, Olarieta afirma que essa prática leva os participantes a se posicionarem de forma diferente no mundo, mais precisamente, a adotarem uma atitude interrogativa, exploradora e questionadora. Como exposto anteriormente, tais atividades oferecem às crianças a oportunidade de “experimentar o ser capaz de perguntar”. Essa vivência é essencial na reflexão filosófica com crianças, pois as ajuda a se perceberem como capazes de contribuir para o pensamento coletivo, incentivando sua autonomia e participação por meio de suas próprias perguntas. Ainda segundo a professora, as perguntas desempenham papel essencial na prática filosófica: “[...] porque aquele que filosofa, se não se perguntar nada, nada acontece.” Ou seja, é necessário haver perguntas para que a filosofia aconteça.

Além disso, essa autorização cria um espaço verdadeiramente filosófico, onde as perguntas vão além dos conteúdos escolares, não se limitando à verificação da compreensão ou à antecipação do que será cobrado em uma prova. Tampouco se restringem à busca por respostas “certas” ou “erradas”. Trata-se, como destaca a professora, de uma “[...] autorização

para a gente poder se perguntar sobre o mundo, sobre os outros, sobre nós mesmos”, como se propõe na FcC.

Para ilustrar esse ponto, Olarieta compartilha uma conversa que teve com seus alunos após várias experiências filosóficas. Ela perguntou a eles o que significava, para cada um, fazer filosofia. Um dos alunos respondeu que filosofia era um lugar onde ele podia fazer perguntas. Surpresa, a professora comentou: “Mas nas outras aulas vocês também podem fazer perguntas.” Ele então explicou: “Na sala de aula, eu pergunto para saber o que tenho que fazer, mas aqui na Filosofia eu posso fazer as perguntas que faço quando estou sozinho, na cama, antes de dormir, olhando o céu.” Essa conversa demonstra a percepção de que a atividade filosófica cria um espaço onde é permitido trazer questões próprias, incluindo aquelas mais íntimas e pessoais, mesmo que não estejam diretamente relacionadas às tarefas escolares ou ao conteúdo formal.

Para despertar a curiosidade e instigar perguntas, especialmente no início, Olarieta afirma que é preciso usar materiais que provoquem o pensamento, cativem a atenção e tragam mistérios ainda por resolver.

Com o tempo e a experiência na prática da FcC, no entanto, ela observa que os materiais passam a ser menos centrais, pois as crianças desenvolvem uma “atitude interrogativa”, a ponto de que “[...] qualquer coisa que você colocar no meio, já todo mundo cai em cima.” Ou seja, Olarieta nota uma mudança de comportamento: as crianças passam a fazer perguntas de forma mais espontânea e independente, desenvolvendo uma sensibilidade e percepção mais aguçadas para levantar questões a partir de diferentes estímulos. Em outras palavras, ela identifica, ao longo da prática, o surgimento de uma genuína disposição questionadora.

Ilustrando essa mudança nos alunos, a professora relata a reação de outra docente ao dar aula para uma de suas turmas. Ela conta que a professora notou uma diferença no comportamento questionador dos alunos e ficou impressionada. Na ocasião, conta Olarieta, a professora de português estava ensinando o futuro do pretérito e as crianças começaram a fazer uma série de perguntas do tipo: “Como assim o futuro do pretérito?”, “Mas como que o futuro tem pretérito?”, “Mas se eu fizesse alguma coisa eu já sei o futuro daquilo que aconteceu?” Diante destas perguntas, a professora “[...] tomou um susto, não entendeu, nunca

tinha passado por isso, achou muito esquisito e perguntas que ela nem sabia como responder.” Ao que ela se perguntou: “O que aconteceu com essas crianças? Que crianças são essas que estão me fazendo essas perguntas?” E assim, procurando respostas, foi informada que as crianças faziam Filosofia desde o 3º ano.

Observa-se, neste exemplo, como um dos efeitos positivos das atividades de FcC é o comportamento questionador, que pode se tornar uma disposição e transcender os limites da atividade filosófica, estendendo-se a outras disciplinas e contextos. Não se trata apenas de um comportamento pontual, mas da construção de um hábito. Esse episódio também reforça a ideia de que filosofar não se restringe a uma disciplina específica, mas influencia a forma como os alunos interagem com o conhecimento de maneira geral, de forma mais crítica e curiosa.

Também Sanchez observa essa mudança descrita por Olarieta, dizendo: “[...] você percebe que eles começam a lidar com a aprendizagem dos temas, dos mundos, de uma outra forma.” Nessa nova abordagem, “[...] eles começam a questionar mais, a tentar buscar, a querer saber mais sobre determinado assunto.” Ela nota, assim, que seus alunos se tornam mais questionadores, cuidadosos e atentos ao interagir com os argumentos e opiniões dos colegas durante as atividades filosóficas.

Além disso, como já mencionado anteriormente, o professor Kohan também observa que, nas atividades filosóficas, desenvolve-se uma relação especial com as perguntas, pois a filosofia “[...] tem a ver com a pergunta, com afirmar uma certa relação com as perguntas, com acolher as perguntas, com estimular as perguntas, ou seja, que se pergunte muito.” Nesse sentido, o fazer filosófico está intimamente ligado ao acolhimento e ao engajamento com as perguntas, resultando em algo simples, mas poderoso: o estímulo ao questionamento. Esse comportamento questionador, aliado ao cuidado intelectual, é descrito pelo professor como uma forma filosófica de habitar o mundo. Assim, ele equipara o ato de perguntar à própria atitude filosófica, reforçando a conexão essencial entre a filosofia e o perguntar.

Além disso, Sousa fala da disposição questionadora como uma atitude brincalhona em relação ao perguntar, mas ressalta que “Brincar com as perguntas é algo sério [...]”. Ou seja, trata-se de algo importante, que ela busca intencionalmente proporcionar por meio do seu trabalho. Dessa forma, Sousa articula o desenvolvimento de uma postura questionadora com

a brincadeira, trazendo explicitamente o prazer e a diversão para a prática da reflexão filosófica.

Dessa forma, os depoimentos dos professores evidenciam por que a Filosofia constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da disposição questionadora. Sua prática acolhe, estimula e valoriza as perguntas, especialmente aquelas que são abertas e autênticas, capazes de gerar novas indagações e de se tornar a pergunta de todos. Com isso, a Filosofia favorece a formação de um comportamento verdadeiramente questionador.

Boas perguntas

Por fim, é preciso considerar a questão das boas perguntas. Para Lani Watson (2015), a pessoa que possui a virtude da indagação é aquela que está “[...] caracteristicamente motivada a se engajar sinceramente em bons questionamentos” (p. 281). Como bons questionamentos envolvem, necessariamente, a formulação de boas perguntas, esta seção propõe-se a analisar como os professores entrevistados compreendem o que são boas perguntas no contexto da prática de FcC.

Para os professores entrevistados, as boas perguntas no contexto da reflexão filosófica são aquelas que abrem o pensamento, fazem o pensamento se movimentar, convidam à reflexão e levam os participantes a pensar coisas novas, explorando territórios ainda inexplorados. Essas perguntas também tendem a gerar mais perguntas, guiando assim a reflexão coletiva.

No entanto, mesmo com essa caracterização, os professores acolhem todas as perguntas, principalmente porque argumentam não saber de antemão o potencial filosófico das perguntas que surgem na prática. Eles relatam que, às vezes, se deparam com perguntas que parecem simples, mas que, na verdade, são cheias de mistério. Como diz Sousa: “Há perguntas aos quais não reconhecemos grande profundidade filosófica e que disparam para caminhos profundamente filosóficos.” Por isso, segundo a professora, sua atitude é “[...] acolher as perguntas que surgem, muitas ou poucas, mais ou menos filosóficas;” e, após esse acolhimento, o grupo pode decidir “[...] o que fazemos com essas perguntas: interessam-nos? Podemos transformá-las? Queremos deixá-las em suspenso para outro dia? Essa pergunta pergunta outras coisas?”

Apesar da abertura a todo tipo de perguntas, algumas falas destacam características que diferenciam as boas perguntas daquelas menos adequadas. Entre os fatores frequentemente mencionados nesta pesquisa estão: a abertura, que permite diferentes respostas, perguntas que trazem consigo várias outras perguntas e a sinceridade da dúvida.

Uma boa pergunta, segundo Oliveira, é aquela “[...] que abre o pensamento. Que cria mais possibilidades de pensamento a partir daquela pergunta, não menos.” Ela enfatiza que considera boas perguntas aquelas que movimentam o pensamento, que abrem e criam novas possibilidades. Critica, por sua vez, as perguntas cuja resposta já é conhecida ou pré-estabelecida no contexto da reflexão filosófica. Conforme ela afirma: “[...] aquelas perguntas que você já sabe a resposta, não levam a nada, ou melhor, levam para um lugar muito ruim, que é um lugar que não existe, um lugar de uma só resposta é um lugar que não existe na Filosofia [...].”

A professora comenta ainda que a roteirista e escritora brasileira, Adriana Falcão tem uma frase que gosta muito que diz assim: “certeza é quando a ideia cansa e para”. Sendo assim, continua a professora, a Filosofia se assemelha a isso, pois nela “[...] se você está em um lugar só ou em um lugar que você parou é porque você cansou, porque a ideia ela se movimenta.” Na Filosofia, continua a professora, o pensamento precisa se movimentar, pois “[...] se tiver algo que pare na Filosofia já não é mais Filosofia.” Sendo assim, para Oliveira, a boa pergunta “[...] é aquela que não permite esse lugar parado, o lugar em que uma coisa descansa para sempre, morra [...]”. A boa pergunta é para ela aberta e é nesta abertura que o pensamento se movimenta e cresce. Também Sousa, descreve a boa pergunta, como aquela que te leva para novos caminhos, que te faz pensar: “uau, nunca tinha pensado nisso.”

Concordando com a importância da abertura nas boas perguntas, Olarieta comenta que: “[...] é uma pergunta que não convida uma resposta. Uma pergunta que convida uma resposta é uma má pergunta, uma pergunta ruim.” Em contraste, a boa pergunta é aquela que convida quem a faz ou a ouve a transitá-la e explorá-la, abrindo uma porta e convidando a entrar. Além disso, é uma pergunta sedutora, “[...] que de alguma forma seduz e força a pensar [...]”. Também é uma pergunta que ecoa, que dá frutos e reverbera em outras. Em suas palavras, “É uma pergunta que abriga dentro dela outras perguntas. É uma pergunta que tem potencial para continuar ecoando, para ecoar nos outros e em nós mesmos.”

Na mesma linha das professoras, Lopes afirma que a boa pergunta, na reflexão filosófica com crianças, é “A pergunta que expõe a pessoa, que deixa a pessoa ser revelada. Essa é a melhor pergunta.” O professor ressalta que a boa pergunta precisa provocar, revelando o que você pensa, quem você é, mas de forma respeitosa. Para os professores, diz ele, você tem que “[...] descobrir um jeito [...] tem que despir a mente da criança de todas as defesas que ela tem para ela não ter uma resposta e ela fazer uma pergunta em cima daquilo.” Lopes acredita que, nas atividades de FcC, é preciso trazer e despertar exatamente essas perguntas abertas e potentes, que se conectam com outras e mais outras. Em suas palavras: “Porque se você utiliza uma pergunta que ela vai te dar uma resposta você acabou com a oficina ali, você acabou com o processo maiêutico ali.” Para não interromper a reflexão, para não parar o pensamento em uma certeza, é necessário, diz o professor, “a astúcia de perguntar de um jeito que você vai ter uma segunda, terceira, quarta, quinta, milionésima pergunta.” Ou seja, a boa pergunta é aberta, desperta mais perguntas e revela a singularidade dos pensamentos das crianças.

Porém, alguns professores consideram que, mais importante do que a qualidade das perguntas, é a relação que as crianças desenvolvem com elas. Por exemplo, Sousa, ao falar sobre as mudanças que ocorrem naqueles que participam de reflexões filosóficas, diz que isso depende um pouco “[...] da forma como cada criança se relaciona com as perguntas e também da forma como o grupo se relaciona com as perguntas.” A professora, que trabalha muito com jogos em suas oficinas de filosofia, lembra que procura fazer com que “[...] a experiência de perguntar seja juguetona (em espanhol) ou brincalhona.” Essa é a atitude que ela pretende cultivar: que as crianças brinquem com as perguntas.

Kohan, por sua vez, não concorda que existam perguntas boas ou ruins. Ele afirma: “Não há boas perguntas e más perguntas, o que há são boas e más relações com as perguntas.” Para ele, uma boa relação começa pela escuta; responder sem ouvir previamente caracteriza, por exemplo, uma má relação com as perguntas. Assim, o professor conclui: “Há coisas que se pode fazer com as perguntas, mas as perguntas são perguntas, não são nem boas, nem más.”

Além disso, o professor ressalta a proximidade do fazer filosófico com as perguntas e “[...] com afirmar uma certa relação com as perguntas, com acolher as perguntas, com estimular as perguntas, ou seja, que se pergunte muito.” Destacam-se, em sua fala, o

acolhimento e o estímulo, dois elementos também apontados pelos demais professores entrevistados como fundamentais, tanto para a prática filosófica quanto para o desenvolvimento da postura questionadora que dela decorre.

Conclusão

Sendo assim, após a exposição dos motivos, entendidos como sentidos ou objetivos, pelos quais os professores defendem e promovem a prática da FcC na escola, torna-se evidente que, além do valor intrínseco da filosofia, sua defesa também se apoia em suas consequências. Em especial, destaca-se o desenvolvimento de uma postura filosófica composta por diversas disposições e atitudes. Entre essas disposições, as perguntas desempenham um papel fundamental, atravessando todas elas. No entanto, é na disposição questionadora que as perguntas ganham centralidade e se mostram ainda mais claramente vinculadas à prática filosófica — prática que, segundo os professores, precisa das perguntas para começar e avançar, para mover o pensamento, explorar ideias e construir novos caminhos.

Dessa forma, chega-se à seguinte conclusão: para os professores uma das disposições filosóficas promovidas pelas atividades de FcC é a disposição questionadora, uma vez que o exercício filosófico envolve uma relação especial com as perguntas, seu acolhimento, exposição, compartilhamento e a reflexão a partir delas. Além disso, outras disposições desenvolvidas nessa prática, como a escuta atenta, o cuidado, a criatividade, a autonomia e a curiosidade, também se beneficiam, de maneira significativa, de uma boa relação com as perguntas.

Além disso, a disposição questionadora é apontada como uma das principais razões para se oferecer FcC nas escolas. Por exemplo, Kohan afirma que praticamos filosofia porque acreditamos em seu poder transformador, um poder que leva quem a pratica a se questionar mais e a “[...] problematize por que as coisas são como são e de que outra maneira poderiam ser.” Ou seja, questionar e problematizar representam mudanças significativas no comportamento intelectual, e a filosofia pode desempenhar um papel central nesse processo de transformação.

Ademais, o professor observa que, no contexto brasileiro — marcado por profundas desigualdades e injustiças —, a filosofia pode oferecer um espaço em que as crianças “[...]”

não apenas aprendam conteúdos e reproduzam informações, mas também problematizem e, quem sabe, sonhem com outros mundos e outras formas de habitar o mundo, tanto dentro quanto fora da escola.” Sua fala destaca que a filosofia não apenas incentiva a atitude questionadora, mas também pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos e transformadores.

Nesta mesma linha, Sanchez ressalta a importância da atitude questionadora na escola, especialmente quando se pretende formar sujeitos e cidadãos reflexivos, críticos, atuantes e transformadores. Ela alerta que tais posturas não podem se desenvolver “quando, durante toda a formação daquele sujeito, ele não recebeu nenhum estímulo para isso [...]”, sobretudo se ocorre o oposto, ou seja, quando a escola, a família e a sociedade o incentivam à alienação e ao silenciamento. Nesse sentido, promover a autonomia e a participação crítica exige oferecer, ao longo de toda a formação escolar, atividades que estimulem o desenvolvimento de uma disposição questionadora.

No entanto, comentam os professores, apesar dos efeitos positivos das atividades de FcC — especialmente no desenvolvimento da disposição questionadora —, essa atitude nem sempre é bem acolhida nas escolas. Sanchez relata que, em sua experiência, já presenciou professores se incomodarem “[...] porque alguns alunos eram mais questionadores e não aceitavam tudo [...]”. Ela avalia que isso ocorre, em parte, porque muitos educadores não estão preparados para lidar com esse tipo de comportamento em sala de aula, já que “[...] não foram formados para isso. Na própria formação deles, na vida escolar deles, não foram preparados para isso.”

Ela comenta, ainda, que muitos professores mantêm uma visão bastante tradicional da pedagogia, baseada na lógica do “[...] fica sentado, cala a boca, copia, responde apenas o que eu pergunto, o que eu quero ouvir [...]”. No entanto, em suas turmas de Filosofia, esse padrão conformador é rompido. A dinâmica menos participativa, característica dessa abordagem tradicional, claramente prejudicar o desenvolvimento da disposição questionadora, pois transmite aos alunos a mensagem de que suas perguntas não são bem-vindas e de que não há espaço para elas na escola.

Dessa forma, a postura questionadora revela-se como um dos elementos centrais para o desenvolvimento da atitude filosófica. A disposição para questionar e a curiosidade, que

integram essa postura, não são apenas traços espontâneos das crianças, mas aspectos que precisam ser cultivados e fortalecidos por meio de práticas educativas intencionais, como a FcC.

A disposição questionadora floresce em um ambiente que valoriza as perguntas como instrumentos essenciais para a reflexão e a construção do conhecimento. Além disso, está profundamente conectada a outras atitudes e virtudes — como a curiosidade, a autonomia, a escuta atenta e o cuidado — que, em conjunto, sustentam um pensamento crítico, criativo e engajado.

No entanto, apesar de seu valor e potencial transformador, a postura questionadora frequentemente enfrenta resistência em contextos educacionais tradicionais, nos quais a cultura escolar tende a privilegiar a conformidade e a busca por respostas corretas, em detrimento da exploração crítica e da dúvida produtiva. Promover essa postura, portanto, exige não apenas práticas pedagógicas adequadas, mas também uma mudança cultural que reconheça e valorize o papel das perguntas como motor do aprendizado e do desenvolvimento humano.

3.6 Entre Habilidade e Disposição

Na última seção deste capítulo, será apresentada uma crítica a uma concepção observada entre os professores sobre o papel das habilidades na atividade de FcC. Apesar do consenso quanto à importância de desenvolver uma postura questionadora, alguns docentes demonstram resistência a um trabalho intencional com habilidades. Embora reconheçam que as práticas filosóficas favorecem o desenvolvimento de determinadas habilidades, estas tendem a ser vistas como um efeito colateral, algo que ocorre espontaneamente, e não como um aspecto que deva ser planejado e cultivado de forma deliberada ao longo das atividades. Essa perspectiva levanta questões sobre os limites de uma abordagem que valoriza exclusivamente disposições e atitudes filosóficas, sem integrar intencionalmente o trabalho com as habilidades que podem sustentá-las e potencializá-las.

O papel secundário atribuído às habilidades torna-se evidente na entrevista com Olarieta, que afirma que, diferentemente da proposta de Lipman, seu trabalho “[...] não tem a ver com a aquisição de habilidades [...]” e que “a gente não trabalha para adquirir habilidades de pensamento, talvez elas aconteçam, como um efeito colateral, vamos dizer, mas não é a

proposta.” Fica claro, portanto, que as habilidades de pensamento não são explicitamente trabalhadas em suas atividades de FcC, sendo vistas como possíveis consequências não intencionais do processo, e não como objetivos educativos deliberadamente perseguidos.

Sua posição está relacionada, ainda, a uma crítica já apresentada na seção 3.1 *Por que filosofar com crianças?*, em que a professora se posiciona contrariamente à definição de objetivos para a reflexão filosófica, defendendo que essa prática possui valor em si mesma e não precisa se submeter a nenhum outro fim que não a sua própria promoção. Ao suspender finalidades, ela afirma a importância de vivenciar o pensamento filosófico como um fim em si mesmo, e não como meio para alcançar metas externas, como a aquisição de habilidades específicas.

Trata-se, portanto, de uma postura que valoriza a experiência filosófica em sua integralidade, permitindo que as habilidades eventualmente emergentes sejam vistas como consequências secundárias — e não como fins deliberadamente buscados no planejamento pedagógico. Ela explica que prefere que as crianças desenvolvam essas habilidades “como quem dança”. Em suas palavras: “Enquanto se a gente dança, se a gente conversa, a gente talvez coloca em jogo todas aquelas habilidades, todas as habilidades do pensamento, toda a potência que o pensamento tem, mas suspende a finalidade. Não é para uma finalidade.”

Ela continua sua reflexão perguntando: “Então qual é a finalidade de perguntar? Não é uma resposta, não é uma habilidade, é fazer com que as perguntas cresçam [...]”. Ou seja, para a professora, fazer com que as perguntas cresçam alinha-se a uma concepção de desenvolvimento de uma disposição questionadora, ou, ao menos, de um envolvimento cada vez mais profundo com o ato de perguntar. As habilidades, nesse contexto, permanecem em segundo plano. Ela afirma ainda que seu trabalho “não tem a ver com a habilidade”, mesmo reconhecendo que “[...] sim, talvez a gente vai aprendendo a perguntar melhor, mas tem a ver com uma forma de estar no mundo.”

Luz também deixa claro que, em sua prática, a principal preocupação está voltada para o desenvolvimento das disposições. Ele afirma: “[...] é menos uma coisa de acumular *know-how* e mais uma coisa de acionar as preocupações com o comportamento intelectualmente virtuoso e manter isso ligado o tempo todo [...]”. Assim como Olarieta, ele

reconhece que as habilidades podem, sim, se desenvolver ao longo do tempo, acrescentando: “[...] mesmo que possa haver um acúmulo de *know-how* ao longo do tempo.”

Embora Luz demonstre simpatia pelas ideias do Pensamento Crítico e reconheça a importância do desenvolvimento de habilidades, como discutido no capítulo 2, ele se opõe a um foco exclusivamente voltado para elas. Um exemplo que oferece para ilustrar essa crítica é o ensino de listas de falácias de maneira isolada, sem um trabalho formativo mais amplo. Segundo ele, sem uma educação voltada para engajar os alunos em boas discussões, esse tipo de abordagem pode ser contraproducente, já que os estudantes podem acabar utilizando tais habilidades como “[...] ferramentas de troll para sacanear e acabar com discussões interessantes.”

Concordo com o professor Luz quanto à importância de se trabalhar tanto as habilidades quanto as disposições. No entanto, acredito que ambas devam ser desenvolvidas de forma intencional e integrada nas atividades de FcC. Em minha perspectiva, uma habilidade sem disposição pode gerar consequências indesejadas, como o próprio Luz aponta; por outro lado, disposições sem habilidades dificultam que aqueles que as possuem se envolvam em boas investigações e consigam aprofundar seus conhecimentos.

Afinal, uma pessoa pode estar motivada e frequentemente tentar se engajar em boas investigações ou formular muitas perguntas, mas, se essas perguntas não forem claras, pertinentes ao contexto, direcionadas à pessoa certa e focadas em informações relevantes, pouco contribuirão para a investigação. Além disso, não se alinham ao que Watson denomina de *virtude da indagação*.

Para Watson, os componentes centrais da virtude da indagação são a sinceridade e o bom perguntar. Ela define a pergunta sincera como aquela em que “[...] o questionador deseja genuinamente melhorar a posição epistêmica com relação ao assunto em questão” (p. 277). Ou seja, trata-se de uma pergunta cuja resposta quem a formula realmente quer saber. Esse aspecto também aparece nas falas dos professores entrevistados, que afirmam que as perguntas mais interessantes para a reflexão filosófica são aquelas cuja resposta ainda não se sabe, mas que se deseja descobrir. Para eles, as perguntas sinceras são aquelas que realmente interessam às crianças.

No entanto, Watson destaca outro componente importante: a capacidade de aprimorar a posição epistêmica daquele que pergunta. Para a filósofa, mesmo que um aluno esteja caracteristicamente motivado a fazer perguntas sinceras, ele pode falhar em possuir a virtude da indagação se escolher estratégias inadequadas ou fizer perguntas equivocadas. Isso porque, para possuir essa virtude, é necessário também formular bons questionamentos e boas perguntas. Em suas palavras, sobre o componente de sucesso da virtude da indagação: “Para ser virtuosamente indagativa, uma pessoa deve não apenas exibir uma motivação característica para se envolver sinceramente em questionamentos, mas também deve ser *boa* em fazer perguntas” (p. 278, grifo da autora).

Nesta definição mais refinada, reconhece-se a habilidade de fazer perguntas como um dos componentes essenciais da virtude da indagação. No entanto, o que caracteriza uma boa pergunta, ou o que significa perguntar bem e possuir essa habilidade, merece uma investigação à parte. Por ora, interessa destacar o papel central das habilidades, frequentemente deixadas de lado pelos professores aqui entrevistados, talvez por terem vivenciado os limites de uma educação centrada exclusivamente em competências técnicas. Ainda assim, acredito que não se deve ignorar o desenvolvimento das habilidades, sobretudo a de formular boas perguntas, já que ela constitui um elemento fundamental da virtude da indagação, ao lado da disposição, isto é, da “[...] motivação característica para se envolver sinceramente em questionamentos.” (p. 278)

É por isso que, nos trabalhos que proponho aqui, escolho abordagens que envolvem tanto habilidades quanto disposições, pois ambas, isoladamente, são necessárias, mas insuficientes para a promoção da virtude da indagação. No entanto, quando articuladas, tornam-se, em conjunto, os componentes necessários e suficientes para sustentar essa virtude.

4. E se Perguntar Fosse um Jogo?

O presente capítulo é fruto de toda a pesquisa realizada até aqui, tendo os próprios professores e suas ideias como fonte de inspiração e motivação. Compartilho da compreensão expressa por eles de que as perguntas, e uma boa relação com elas, são fundamentais para a promoção do pensamento filosófico e para o cultivo de uma postura filosófica. Em especial, identifico-me com a perspectiva de Sousa, ao afirmar que busca desenvolver uma atitude brincalhona, um certo “brincar com as perguntas”.

Acredito que as perguntas, no contexto da reflexão filosófica, atingem seu potencial mais rico, pois, como apontam os professores, elas têm o poder de despertar novas perguntas, abrir o pensamento e nos conduzir por caminhos ainda não explorados. Elas nos convidam a perceber o mundo com mais complexidade, profundidade e abertura à diversidade de opiniões e compreensões.

Além disso, baseando-me na compreensão de que a virtude da indagação é composta tanto por habilidades quanto por disposições, proponho dois produtos educacionais com focos distintos. O primeiro é um jogo de cartas filosóficas chamado *Desembaralho Filosófico*, que busca cultivar disposições como a escuta atenta, o cuidado com o próprio pensamento e o respeito às opiniões dos colegas. O jogo foi desenvolvido com a intenção de evidenciar o poder reflexivo das perguntas e mostrar como a reflexão filosófica pode também ser uma experiência divertida.

O segundo produto é uma rotina de pensamento, criada em parceria com dois professores de Filosofia, Débora Mariz e Celso Vieira, no contexto de uma atividade extracurricular realizada em um projeto educacional na cidade de Lagoa Santa, MG. Embora essa proposta tenha sido desenvolvida antes do início desta pesquisa, ela influenciou significativamente as perguntas que a orientam e, de certo modo, lhe deram origem. Trata-se de um exemplo de trabalho mais voltado para o desenvolvimento de habilidades de pensamento, e não apenas de disposições. A seguir, ambas as propostas serão apresentadas em mais detalhes. Com a sugestão desses produtos, espera-se contribuir para o acervo de materiais filosóficos, recursos fundamentais para facilitar o filosofar dentro e fora da escola, especialmente aqueles que incentivem o envolvimento com as perguntas das crianças e jovens, promovendo seu acolhimento e reflexão.

4.1 Jogando e criando jogos filosóficos com os alunos do PIBID - UFRJ

O jogo que será apresentado a seguir foi produzido em parceria com os alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 2025. Sua criação contou com duas intervenções realizadas durante as aulas da disciplina Tecnologias Educacionais, ministrada pela professora Dra. Nastassja Pugliese.

Primeira Intervenção: jogando e criando jogos filosóficos

A primeira intervenção consistiu na apresentação da proposta de criação de jogos e na vivência de uma experiência prática com um jogo de cartas filosóficas da *The Happy Gang*, uma "marca portuguesa dedicada a criar jogos para crianças, famílias, professores e terapeutas".³⁰ A utilização do jogo fez parte das recomendações da professora Sousa, de Portugal. O jogo intitulado *Tu podes mudar o mundo!* (Figura 1), está em português europeu e baseia-se nos princípios da Filosofia para Crianças, especialmente na criação de uma Comunidade de Investigação e na promoção da escuta ativa e respeitosa, bem como no desenvolvimento da habilidade de sustentar opiniões.

O jogo é composto por 30 cartas com diversos temas que, conforme descrito na própria capa, têm como objetivo “desafiar a pensar no mundo de hoje e em como o podes melhorar!”. Cada carta apresenta, em sua frente, uma pergunta principal acompanhada de uma imagem ilustrativa e, no verso, três perguntas relacionadas à questão inicial, como demonstrado nas Figuras 2 e 3.

Um exemplo de carta é ilustrado na Figura 4. Na frente, observa-se a pergunta: “Quem és tu?”, acompanhada da ilustração de um menino que se olha no espelho e vê seu corpo assumir diferentes formas. No verso da carta, encontram-se as seguintes perguntas: “És apenas a imagem que vês no espelho?”, “Do que gostas e não gostas em ti?” e “Como te imaginas quando fores mais crescido?”.

Para jogar, é preciso primeiro formar uma roda. Nessa configuração, cada participante recebe uma carta retirada aleatoriamente do baralho, que deve ser colocada à sua frente, com a face voltada para baixo. Após todos receberem suas cartas, retira-se mais uma, que é colocada no centro do círculo. Essa é a “carta-disparadora”, que funciona como um “quebra-gelo” ou “café-com-leite”. Ela deve ser respondida por alguém sorteado do grupo. O participante sorteado lê a carta em voz alta, reflete sobre a questão e compartilha seus pensamentos com os demais.

Ao terminar de expressar o que pensa, o jogador sorteado passa a carta para o participante seguinte, no sentido horário, que pode relê-la, refletir um pouco mais e, em

³⁰ THE HAPPY GANG. *Quem Somos*. Disponível em: <https://thehappygang.com/pages/quem-somos#>. Acesso em: 27 jun. 2025.

seguida, oferecer sua resposta. Esse processo segue até que a carta retorne ao primeiro jogador que a respondeu. Ao final desse ciclo, caso alguém ainda deseje acrescentar algo, realiza-se mais uma rodada, respeitando a ordem dos jogadores, que podem se manifestar novamente ou apenas passar a vez. Quando o grupo considerar que o tema foi suficientemente explorado, o jogador seguinte inicia a rodada com a carta que recebeu no início da partida. A partir desse momento, o jogo passa a valer oficialmente, com a adoção da regra mais importante: não é permitido interromper enquanto alguém estiver falando.

Todos os participantes iniciam o jogo com 10 pontos. No entanto, caso interrompam um colega, falem fora da sua vez ou desrespeitem a ordem estabelecida, perdem um ponto. Por outro lado, ao final de cada rodada bem-sucedida, isto é, quando todos escutam com atenção e respeitam os turnos de fala, todos os participantes ganham um ponto.

Com o jogo em mãos, expliquei as regras para os 15 alunos do PIBID, e juntos jogamos uma rodada. A primeira carta discutida foi justamente a mencionada no exemplo anterior, ilustrada na Figura 4, que traz a pergunta: “Quem és tu?”.



(Figura 1: Jogo: Tu podes mudar o mundo!)³¹

Realizamos uma jogada completa, com algumas interrupções pontuais apenas para esclarecimentos. Todos responderam à pergunta, e a discussão foi amigável e interessante. Em seguida, cada aluno leu sua própria carta para o grupo, e juntos categorizamos e refletimos sobre o conteúdo de cada uma: os temas abordados, a linguagem utilizada e o tipo de reflexão exigido dos jogadores em suas respostas.

Em seguida, os alunos se organizaram em quatro grupos para continuar jogando. Desta vez, porém, cada grupo deveria criar uma nova regra para o jogo. A proposta era que experimentassem modificar algum aspecto da dinâmica original e testassem os efeitos dessa alteração durante a partida.



(Figura 2: Baralho de cartas do jogo Tu podes mudar o mundo!)

Sendo assim, cada grupo criou uma regra distinta e a colocou em prática. O grupo 1 propôs que se deveria responder apenas uma das perguntas da carta e, em seguida, escolher quem responderia a próxima. O grupo 2 estabeleceu que não era permitido repetir nada que já

³¹ THE HAPPY GANG. *Tu podes mudar o mundo!* Criado por: Maria João Baeta e Fernanda Borghetti. Ilustrado por Róisín Hahessy. [S.l.]: The Happy Gang, [s.d.]. Jogo. Disponível em: <https://thehappygang.com/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

tivesse sido dito. O grupo 3 determinou que cada participante deveria discordar da fala anterior. Já o grupo 4 acrescentou um limite de tempo para as respostas.

Ao final da primeira intervenção, foram recolhidos relatos de experiência nos quais os alunos refletiram sobre o jogo, tanto em sua forma original quanto na versão modificada a partir das regras criadas por eles.



(Figura 3: Estrutura das cartas: Pergunta central na frente junto com a ilustração e três perguntas auxiliares atrás)



(Figura 4: Estrutura da carta “Quem és tu?” do “Jogo Tu podes mudar o mundo!”)

Muitos alunos consideraram o jogo interessante e uma experiência significativa para a formação de novos professores. Nesse sentido, um deles afirmou: “Foi uma experiência bem divertida e esclarecedora sobre jogos e a aplicação de jogos na sala de aula, mostrando uma espécie de pedagogia da pergunta por Paulo Freire.”

Outra aluna destacou o engajamento dos colegas e a diversidade de opiniões como aspectos que tornaram o jogo mais envolvente: “Foi bem interessante ver as opiniões diferentes e perspectivas dos meus colegas. Foi muito legal jogar e ver o interesse sobre aquilo.”

Uma terceira observação reforça a importância da subjetividade nas respostas: “O que eu mais gostei do jogo foi o caráter subjetivo das respostas; mesmo sendo a mesma pergunta, os jogadores respondem de maneiras diferentes.”

Como observado por esse aluno, a abertura das perguntas permite a expressão de múltiplos pontos de vista e formas de resposta, tornando uma mesma pergunta uma ferramenta potente para iniciar a reflexão.

Muitos alunos consideraram o jogo interessante e uma experiência valiosa para a formação de novos professores. Nesse sentido, um deles comentou: “Foi uma experiência bem divertida e esclarecedora sobre jogos e a aplicação de jogos na sala de aula, mostrando uma espécie de pedagogia da pergunta por Paulo Freire.”

Outra aluna destacou o engajamento dos colegas e a diversidade de opiniões como elementos que tornaram o jogo ainda mais instigante: “Foi bem interessante ver as opiniões diferentes e perspectivas dos meus colegas. Foi muito legal jogar e ver o interesse sobre aquilo.”

Uma terceira aluna ressaltou a subjetividade das respostas como o aspecto mais marcante: “O que eu mais gostei do jogo foi sobre o caráter subjetivo das respostas; mesmo sendo a mesma pergunta, os jogadores respondem de maneiras diferentes.” Esse aspecto também é destacado por outro aluno, ao dizer que “O primeiro jogo foi bem divertido, fez eu ver por pontos de vista diferentes, os quais pessoalmente eu nunca pensaria [...]”.

Como observado por essa aluna, a abertura das perguntas permite a emergência de múltiplos pontos de vista e formas distintas de resposta, o que torna uma mesma pergunta uma ferramenta potente para iniciar a reflexão.

Alguns alunos, destacaram a inovação da atividade, dizendo: “Achei ótimo, nunca tinha visto nada parecido e é bom ver uma dinâmica funcionar com uma turma de adultos já que é uma dinâmica infantil.” Vemos em seu relato a percepção de que um jogo “para crianças” pode ser jogado com adultos também. Isso não é surpreendente quando se observa os depoimentos dos professores sobre a reflexão filosófica, para eles, elas não se limitam à idade dos participantes, eles precisam apenas se fazer entender.

Sobre o caráter abrangente da reflexão filosófica representada no jogo, um aluno comenta: “Acho que as perguntas se mostraram abstratas o suficiente para que o jogo seja interessante independentemente da idade, mas suponho que crianças tenham muito menos dificuldade em responder esse tipo de questão do que os adultos (dada a maneira como as crianças pensam).”

Neste depoimento, percebe-se a suposição de que as crianças podem até mesmo ter certa vantagem ao participar do jogo, justamente por serem mais criativas e livres em seu modo de pensar do que os adultos.

Além disso, os alunos compartilham a dificuldade de se expor e se expressar diante de toda a turma. Como relatou uma aluna: “[...] de início fiquei receosa pensando no que responder, mas me tranquilizei enquanto rolava o jogo e fluiu bem o que eu queria dizer.”

Sobre a regra de não interromper, outro comentário destaca sua importância: “A regra de não atrapalhar o outro foi essencial para não interromper o fluxo de pensamentos de cada um, permitindo que todos se ouçam com mais atenção.”

Nessa mesma linha, uma aluna observa como o jogo criou uma nova dinâmica de participação: “Eu gostei muito, achei dinâmico, prático e com boa adesão cognitiva. Funcionou no sentido de oportunizar que estivéssemos em um espaço aberto para nos colocar e também nos tensionar.”

Essa abertura de um espaço para se colocar é especialmente relevante, considerando que se expor diante dos colegas pode ser desafiador. Por isso, é fundamental criar um ambiente acolhedor, que favoreça a escuta, a expressão e a construção coletiva do pensamento.

Há, na reflexão dos alunos, também o reconhecimento de uma certa gentileza, como expressa um deles: “Considerarei o jogo bem interessante e, ao mesmo tempo, ele apresenta de maneira simples e gentil as perguntas que, de início, parecem fáceis. É um jogo que pode resultar em debates filosóficos relativamente intensos.” Nesse depoimento, o aluno reconhece o potencial filosófico das perguntas, mesmo quando parecem simples à primeira vista.

Além disso, ao refletirem sobre os jogos e a formação de si mesmos como futuros professores, comentam: “Foi bom, é importante o licenciado exercitar a sua capacidade criativa para aplicá-la na sala de aula e não ficar preso a um modelo tradicional de educação.”

Essa ampliação do olhar e a valorização de práticas diversificadas também aparece em outro depoimento: “Foi muito bom participar das duas atividades. Me proporcionou um novo olhar sobre o ensino de filosofia.”

Mais especificamente sobre a atividade com jogos, uma aluna comentou: “Tive uma leve desconfiança quando a professora Nastassja disse que jogaríamos um jogo. Quando penso em jogo, não entendo como uma atividade de aprendizado, e sim como algo para se divertir.” Ela continua: “Fiquei surpresa, não imaginava que Filosofia e diversão poderiam

coexistir no mesmo espaço. Achei fundamental para a quebra dessa ‘seriedade’ que temos com o curso e para contrariar paradigmas.”

Os alunos, assim, expressam diversos aspectos positivos da introdução de jogos em sala de aula e, mais especificamente, no ensino de Filosofia. Ressaltam a quebra de paradigmas, a valorização da dimensão lúdica, a criação de um espaço acolhedor e seguro, além do reconhecimento das múltiplas perspectivas que uma pergunta, ainda que aparentemente simples, pode suscitar.

Além disso, os relatos de experiência incluíam, ao final, o pedido para que os alunos propusessem perguntas para um novo jogo de cartas filosófico hipotético, voltado a estudantes de Filosofia. Como resultado, os alunos sugeriram 51 perguntas, desconsiderando as repetidas, que abordavam temas diversos, como liberdade, existência, identidade, justiça, felicidade, além de epistemologia, política e questões metafísicas.

Como essa última categoria concentrou o maior número de perguntas, decidi utilizá-la como base para o desenvolvimento de um novo jogo. A primeira versão desse jogo continha apenas cartas com perguntas metafísicas. No entanto, considerei que essas perguntas eram bastante complexas e desafiadoras para um jogo de cartas para crianças e jovens. Ainda assim, optei por apresentá-las, contrastando-as com um segundo jogo, mais acessível e lúdico, a fim de refletir sobre ambos os jogos junto aos alunos.

Com a intenção de contrastá-los, levei para a segunda intervenção a primeira versão do jogo de cartas criado por nós na etapa anterior, juntamente com um novo jogo da The Happy Gang que, na minha avaliação, apresentava um caráter menos filosófico do que o primeiro utilizado. Esse novo jogo intitula-se Perguntas Improváveis: 50 perguntas para desafiar a tua imaginação!³²

A seguir, apresentarei esse jogo com mais detalhes, assim como descreverei as atividades realizadas durante a segunda intervenção.

³² THE HAPPY GANG. *Perguntas Improváveis*.: The Happy Gang, [s.d.]. Jogo. Disponível em: <https://thehappygang.com/products/perguntas-improvaveis> Acesso em: 28 jun. 2025.

Segunda Intervenção: uma mistura de cartas

Como já mencionado, a proposta da segunda intervenção era levar os dois jogos para compará-los, com o objetivo de refletir sobre como criar um jogo dinâmico, divertido e acessível, mas ao mesmo tempo caracteristicamente filosófico. Para isso, levei o jogo *Perguntas Improváveis* (Figura 5) e o jogo criado por nós.

O *Perguntas Improváveis* é um jogo mais simples do que *Tu podes mudar o mundo!*. Suas cartas apresentam apenas uma pergunta cada, e o verso possui sempre a mesma arte, ou seja, não há ilustrações específicas para cada carta. As perguntas são mais lúdicas, engraçadas, hipotéticas e pessoais, convidando à expressão de opiniões sobre situações imaginárias, sem exigir grande reflexão conceitual. Por exemplo, as três perguntas visíveis na Figura 5 são: “Se pudesses ter um superpoder, qual escolherias?”, “O que gostarias de inventar que ainda não foi inventado?” e “Se o mundo acabasse amanhã, o que irias fazer hoje à noite?”



(Figura 5: Perguntas Improváveis)

Com este jogo em mãos, iniciamos a segunda intervenção com uma partida que, à primeira vista, seguiu o mesmo formato da anterior: a regra de não interromper foi mantida, e todos os participantes responderam à mesma pergunta em cada rodada. Assim como no jogo anterior, formamos uma roda e distribuímos uma carta para cada jogador. Com uma carta extra retirada do baralho, demos início à partida. A pergunta jogada foi: “Se pudesses ter um superpoder, qual escolherias?”

No entanto, embora a regra de não interromper estivesse estabelecida, os alunos preferiram intervir. Eles não se continham e queriam fazer mais perguntas sobre as respostas dos colegas, o que mudou significativamente a dinâmica da atividade, tornando-a mais complexa. Os jogadores passaram a ser questionados sobre as possíveis consequências dos superpoderes que haviam escolhido ou eram convidados a explicar melhor como compreendiam determinado poder. Por exemplo, ao falar sobre o poder de voltar no tempo, surgiam perguntas como se isso incluiria momentos históricos anteriores ao nascimento da pessoa. Ainda assim, as interrupções não eram longas nem desviavam do tema principal. Pelo contrário, contribuíam para tornar as opiniões mais detalhadas e os pensamentos dos participantes mais claros.

Ao final da primeira jogada, propusemos uma roda de conversa com o objetivo de criar um espaço de reflexão e construção coletiva. Como o tempo disponível para jogar era curto, cada participante apenas leu sua carta e comentou o que achou da pergunta. Alguns disseram ter gostado das perguntas, enquanto outros não. Para alguns, suas cartas traziam perguntas filosóficas; para outros, não. Em relação à carta jogada, perguntei se a consideravam uma pergunta filosófica, e os alunos responderam, de forma unânime, que sim, ou que, embora não fosse propriamente filosófica, poderia levar a discussões filosóficas.

Em seguida, perguntei se eles achavam o jogo jogável, se era divertido e se as perguntas propostas facilitavam a reflexão, e eles também concordaram que sim. Além disso, questionei se as perguntas exigiam contexto ou pressupunham algum conhecimento específico, e eles acharam que não. Algo que causou certa estranheza desde o primeiro jogo foi a língua utilizada: o português europeu. Algumas formulações, embora compreensíveis, soavam estranhas aos seus ouvidos.

Partimos, então, para a segunda rodada da segunda intervenção, desta vez com uma carta do jogo criado por nós. A estrutura dessas cartas foi pensada como um meio-termo entre os dois jogos anteriores: cada carta apresenta uma pergunta central acompanhada de duas perguntas secundárias que ajudam a desenvolver o tema principal.

O jogo, no entanto, não é ilustrado. Apesar de considerar as imagens um recurso excelente para a Filosofia com Crianças, optei por não incluí-las, pois encarecem a impressão e dificultam a distribuição. No entanto, nada impede que os professores peçam aos alunos que ilustrem as cartas. Minha intenção foi criar um material o mais acessível e flexível possível, que pudesse ser impresso em casa ou na própria escola. Por isso, escolhi a estrutura mais simples.

Nesta primeira versão do jogo, foram criadas 42 cartas baseadas nas perguntas metafísicas formuladas pelos próprios alunos. Jogamos a carta: “Pensar nos torna mais livres?”, à qual cada participante respondeu. Nesta rodada, não houve interrupções, os alunos demonstraram menos impulso para intervir, e a dificuldade da pergunta foi percebida pelo grupo. Eles precisaram de mais tempo para refletir e, depois, para expressar seus pensamentos, ainda com bastante insegurança em relação às próprias respostas. No entanto, todos responderam, se esforçaram e se engajaram com a questão proposta.

Ao final da rodada, fiz as mesmas perguntas que havia feito para a carta anterior. Em relação à jogabilidade, os alunos disseram que sim, que o jogo era jogável e divertido. Comentaram que, apesar de ser um pouco mais difícil, isso não tirava o aspecto lúdico da experiência. Quando perguntei se a pergunta facilitava a discussão, responderam que sim, destacaram que ela não era excessivamente técnica nem exigia muitos conhecimentos prévios.

Sendo assim, passamos à leitura de todas as cartas do jogo que havíamos criado. Cada participante leu sua carta e comentou sobre ela. Um dos alunos comentou: “Essas perguntas me fazem querer fazer mais perguntas.” Ao observar as novas cartas e compará-las com as do primeiro jogo, eles perceberam que o grau de dificuldade das cartas do segundo jogo era mais elevado. No entanto, um aluno comentou que levaria exatamente essas cartas mais difíceis para seus alunos de filosofia, pois eles eram bastante engajados e já tinham experiências filosóficas. Por outro lado, outra aluna disse que preferiria usar o primeiro jogo,

principalmente porque, em sua turma, o engajamento era muito baixo e ela acreditava que perguntas mais simples ajudariam a motivá-los mais.

Outros alunos, no entanto, disseram preferir levar o segundo jogo, por considerá-lo mais filosófico, por desafiar mais o pensamento dos estudantes e por não subestimar sua inteligência. Esses alunos afirmaram que é necessário levar a dificuldade para a escola, estimulando o pensamento crítico dos alunos em vez de apenas entregar o que é fácil. Assim, houve uma divisão de opiniões: de um lado, aqueles que optariam por materiais mais simples, acreditando que os alunos ainda não estavam prontos para reflexões mais complexas; do outro, os que defendiam a introdução de questões mais difíceis para desenvolver a capacidade argumentativa e reflexiva dos estudantes, mesmo diante das dificuldades.

Frente a essa divergência, os alunos chegaram a uma conclusão criativa e conciliadora. Um deles comentou que, como professor, escolheria as cartas que considerasse mais adequadas para seus alunos, levando em conta concretamente a sala em que atua, as características dos estudantes e como imagina que eles reagiriam ao jogo. Após esse comentário, os demais concordaram que cada educadora e educador deve decidir, considerando sua turma e seu estilo pedagógico, quais cartas levar para a sala de aula, mas que as cartas mais complexas não deveriam ser retiradas do jogo.

Eles também propuseram uma classificação das cartas em fácil, médio e difícil, mas preferi deixar essa decisão e classificação para os professores. Acredito que, se as cartas forem difíceis, mas os alunos já tivessem participado de experiências de reflexão filosófica, elas deixarão de parecer tão desafiadoras. Por outro lado, se os alunos estiverem começando, em um estágio em que ainda não têm o hábito de expressar seus próprios pensamentos e dialogar respeitosamente com os colegas, as cartas mais simples, com perguntas abertas, mas não tão abstratas e conceituais, podem ser um bom ponto de partida. Dessa forma, o nível de dificuldade da carta depende do contexto em que ela é aplicada, cabendo ao professor trazer esse olhar informado, considerando o contexto, a experiência dos alunos, sua intenção pedagógica e o que cada pergunta do baralho pode contribuir para a reflexão. Além disso, caso a carta seja mais difícil, não gostaria de assustar os alunos colocando um rótulo a mais nela. Preferiria que os jogadores se dedicassem a refletir da melhor forma possível sobre qualquer carta que recebessem.

Todos os jogos usados nessas intervenções têm as perguntas como facilitadoras da reflexão, o que pode mostrar aos alunos o poder que fazer perguntas tem para o desenvolvimento do pensamento. Ao jogar, especialmente com perguntas mais filosóficas, fica evidente a dificuldade que todos enfrentam para respondê-las, inclusive o professor, que participa junto com os alunos. Outra vantagem é que o jogo nos permite perceber que algumas perguntas são formuladas de modo a restringir suas possíveis respostas, e os alunos podem aprender que é possível questionar até mesmo a formulação dessas perguntas, sua forma de colocar os problemas, suas limitações ou pressuposições indesejadas. Além disso, o jogo garante a oportunidade de todos se expressarem sem interrupções, respondendo tanto perguntas filosóficas propriamente ditas quanto perguntas abertas com potencial filosófico.

No entanto, essa proposta também apresenta desvantagens. A principal é que as perguntas já vêm prontas, e para desenvolver a habilidade de formular suas próprias perguntas, os alunos precisam ter a oportunidade de produzi-las. Ainda assim, essas perguntas funcionam como exemplos de questões abertas e filosóficas, o que pode ajudar os alunos a interagir de forma crítica e questionadora com outras perguntas, mesmo que não as suas.

Além disso, com cartas em branco, ao final do jogo, é possível propor atividades de criação de perguntas e até mesmo a elaboração de um novo baralho totalmente novo, com as perguntas que as perguntas do baralho inicial lhes fizeram fazer. Também, pode-se criar novas regras, como fizeram os alunos do PIBID, para trabalhar diversos aspectos como encontrar contra-argumentos, se expressar de forma única ou precisar responder de forma intuitiva e rápida.

O jogo criado nesse contexto possui uma estrutura enxuta e regras simples, para que, a partir delas, o professor possa usar sua autonomia e criatividade, assim como a de seus alunos, para modificar, experimentar e testar novas dinâmicas, perguntas e regras. Porque como disse um aluno do PIBID: “O primeiro jogo foi muito bom, simples e objetivo. Foi justamente essa simplicidade de cada um dar a sua própria perspectiva que fez o jogo funcionar, isto é, pelo menos nesta aula conseguimos aplicar bem.

4.2 Desembaralho Filosófico

Por fim, após as intervenções e os comentários dos alunos, foi elaborada a versão final do jogo de cartas filosóficas, que recebeu o nome de *Desembaralho Filosófico*. O baralho final manteve a estrutura de uma pergunta principal acompanhada de duas auxiliares, mas passou a incluir, conforme sugestão dos alunos, cartas com diferentes níveis de dificuldade. Além disso, o jogo foi expandido para além do tema metafilosófico, incorporando cartas de diversas áreas da Filosofia, bem como perguntas abertas menos filosóficas, mas mais divertidas.



(Figura 6: Desembaralho Filosófico)

As instruções de uso e as regras do jogo estão apresentadas da seguinte forma em seu interior.

Como Jogar

1. Fazemos uma roda

Todos se sentam em um círculo, para que possamos nos ver, nos ouvir e interagir da melhor forma possível.

2. Cada pessoa recebe uma carta

Embaralhamos e distribuimos uma carta para cada participante.

3. A primeira rodada é jogada com uma carta “café com leite”

Além das cartas distribuídas, uma carta extra é retirada e alguém é sorteado para respondê-la. Esta carta não pertence a ninguém e serve para quebrar o gelo e começar a reflexão. O sorteado lê as perguntas da carta e a responde, passando-a ao próximo jogador no sentido horário, que faz a mesma coisa.

Na primeira rodada, é permitido interromper ou tirar dúvidas, para que possamos nos familiarizarmos com o jogo. Mesmo assim, todos devem tentar responder a carta sorteada.



(Figura 7: Desembaralho Filosófico, carta frente e verso)

4. Pedimos os comentários finais

Depois que todos responderem a carta da jogada perguntamos se alguém gostaria de fazer um comentário final. Se várias pessoas quiserem, fazemos uma nova rodada (quem não

quiser pode pedir para pular). Se apenas algumas pessoas quiserem comentar, podem levantar a mão e fazerem os últimos comentários.

5. Essa dinâmica se repete nas próximas rodadas, mas agora não pode interromper

A próxima pessoa, à esquerda de quem foi sorteada (seguindo o sentido horário), lê em voz alta as perguntas de sua carta, pensa sobre elas e tenta responder. Em seguida, cada pessoa do grupo também responde às mesmas perguntas, até que a carta retorne a jogadora inicial.

Não existe uma resposta certa — o mais importante é aproveitar a oportunidade para escutar com atenção e expressar seus próprios pensamentos.

Cada participante começa o jogo com 10 pontos. Quem interromper alguém durante a fala perde 1 ponto. Se o grupo conseguir completar uma rodada sem interrupções, todos ganham 1 ponto.

Sugestões

Baseando-me nas experiências com os alunos do PIBID, e, mais especificamente, na riqueza e profundidade que as perguntas sobre perguntas podem trazer para a reflexão, pode-se acrescentar a seguinte regra ao jogo: é permitido interromper apenas com uma pergunta. No entanto, para estimular os alunos a formularem perguntas que realmente valham a pena, as interrupções devem passar por uma breve avaliação dos demais participantes. As perguntas feitas deverão ser julgadas como relevantes ou não pelos colegas. Se a pergunta for considerada relevante, os alunos sinalizam com o gesto de "joia" com a mão, e o dono da carta pode escolher respondê-la. Mas, se a maioria considerar a pergunta irrelevante, respondendo com o gesto de "joia para baixo", a pergunta não será respondida.

O aluno que desejar fazer a pergunta, no entanto, pode dizer: “Justifique!” e escolher um dos participantes que votou contra sua pergunta para apresentar as razões de seu voto. O escolhido deve apresentar suas razões que serão, em seguida, avaliadas pelos demais participantes. Eles devem, assim, votar novamente, utilizando a mesma dinâmica do polegar para cima ou para baixo, mas agora, avaliando a justificativa apresentada pelo colega. Caso a justificativa não seja considerada boa, ou seja, receba mais polegares para baixo do que para

cima, a pergunta poderá ser feita; caso contrário, não. Se a pergunta for considerada relevante ou a justificativa do colega para a sua irrelevância não for boa o jogador que fez a pergunta ganha 5 pontos.

Com isso, o jogo passa a ter duas categorias de vencedores: a primeira é a “Guardiã” ou o “Guardião das Regras”, destinada àquelas e àqueles que respeitam com afinco a regra de não interromper e mantêm seus dez pontos iniciais. Já a segunda categoria é chamada de “Mestre das Perguntas Poderosas”, concedida à pessoa que fizer o maior número de perguntas relevantes.

Observa-se, assim, como a criação de novas regras gera dinâmicas inéditas, que valorizam e exploram diferentes aspectos da reflexão filosófica com crianças. Dessa forma, o jogo se torna uma base sólida, porém flexível, para a proposição de atividades reflexivas e divertidas, capazes de envolver tanto a habilidade quanto a disposição para fazer perguntas.

4.4 E se perguntar fosse rotina? Rotinas de Pensamento

O segundo produto educacional apresentado nesta pesquisa é uma rotina didática, inspirada nas rotinas de pensamento criadas originalmente pelo *Project Zero*, da Universidade de Harvard. Essas rotinas são dinâmicas simples e estruturadas, desenvolvidas para estimular o pensamento visual e fomentar conversas sobre como pensamos e defendemos ideias em contextos educativos. São utilizadas por professores para promover, de forma acessível e prática, o pensamento crítico, criativo e reflexivo dos alunos.

Sua estrutura simples e enxuta convida o professor a modificá-la sempre que achar necessário, sem grandes dificuldades, seja adicionando ou retirando etapas. Ao mesmo tempo, oferece uma base para iniciar um trabalho de discussão e sensibilização dos próprios pensamentos e perguntas.

Segundo Ritchhart, Church e Morrison (2014), rotinas de pensamento são “padrões simples de ação que podem ser usados repetidamente em diferentes contextos e conteúdos, para desenvolver hábitos de pensamento e aprofundar a compreensão.”

Além disso, por meio dessas rotinas, promove-se a conversa sobre os pensamentos e sobre as razões que se tem para pensar “x” ou “y”, já que esses pensamentos expressos e

registrados durante a atividade, ajudando-os a explorar seus pensamentos e a encontrar elementos que ajudem a apoiar suas ideias.

Assim como o jogo, essas rotinas contribuem para a construção de uma comunidade que valoriza o pensamento de cada um de seus membros e respeita seus processos de reflexão. Por serem concebidas como rotinas — ou seja, práticas que se repetem ao longo do tempo —, são especialmente recomendadas para quem busca cultivar hábitos intelectuais e incentivar comportamentos colaborativos.

As rotinas de pensamento são, portanto, ideais para o desenvolvimento de disposições tanto colaborativas quanto intelectuais. Elas oferecem oportunidades para que os alunos se expressem, escutem uns aos outros e construam coletivamente significados, promovendo uma comunidade que pensa e questiona em conjunto.

Esse ambiente pode dar origem ao que Ritchhart, Church e Morrison (2014) chamam de *cultura do pensamento*, na qual o ato de pensar é valorizado e ativamente incentivado por meio das práticas pedagógicas.

Os materiais utilizados para iniciar a reflexão nas rotinas de pensamento podem ser variados, tanto em formato quanto em conteúdo, e o acervo de rotinas do *Project Zero* também é bastante extenso. Como já mencionado na introdução desta pesquisa, a presente pesquisadora, juntamente com outros dois professores de Filosofia — Débora Mariz³³ e Celso Vieira³⁴ —, realizou, em 2021, um trabalho de aplicação dessas rotinas no Projeto Educacional Ninho, em Lagoa Santa (MG). Esse projeto foi inspirado em um curso chamado *Critical Thinking Through Art*, da plataforma edX³⁵, que apresentava formas de aplicar

³³ Doutora em Filosofia pela UFMG e professora adjunta de Ensino de Filosofia da Faculdade de Educação - FaE/UFMG. Seu currículo Lattes está disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6249462845493802> Acesso em: 21 maio 2025.

³⁴ Doutor em História da Filosofia pela UFMG e atualmente Wissenschaftler Mitarbeiter na RUB - Bochum, Alemanha. Seu currículo Lattes está disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4717332662545546> Acesso em: 21 maio 2025.

³⁵ SMITHSONIAN INSTITUTION. *Teaching critical thinking through art with the National Gallery of Art*. [curso online]. EdX, 2019. Disponível em:

rotinas de pensamento para refletir com crianças e jovens a partir de obras de arte. O curso mostra como podemos utilizar a observação, a interpretação e a especulação promovidas pelas conversas sobre imagens, como ponto de partida para pensar sobre o próprio pensar, a escolha e apresentação de razões nossas ideias e explorar pensamentos alternativos.

Após a formação, aplicamos diversas rotinas de pensamento no projeto em turmas do 2º, 3º e 5º ano. Com o tempo, começamos também a modificá-las conforme as necessidades que identificávamos nos alunos e de acordo com nossos objetivos pedagógicos. Nós propusemos, por exemplo, a rotina de pensamento que trabalhava a habilidade de fazer inferências pela melhor explicação.”³⁶ Com essas experiências, observamos como a Arte e a Filosofia podem se articular de forma íntima: ao utilizar as rotinas, que mobilizam o pensamento das crianças, passamos de algo concreto, como uma imagem, para o pensamento em um piscar de olhos. As obras de arte, as rotinas e as perguntas, especialmente a pergunta: “O que te faz dizer isso?”, parecem criar boas condições para a reflexão e, particularmente, para a reflexão sobre o pensar.

Ver, Supor, Perguntar

A rotina desenvolvida aqui se baseia na original “Ver, Pensar e Me Perguntar”³⁷, que estimula a observação, a curiosidade e a produção de perguntas. A rotina que proponho aqui, no entanto, é um pouco mais específica e mais direcionada às perguntas.

Na rotina original, o primeiro passo é o “Ver”. Nele, observa-se a obra de arte em questão por, pelo menos, um minuto. Em seguida, a facilitadora pergunta às crianças: “O que você vê?”, com a intenção de que elas descrevam, com a maior riqueza de detalhes possível, a imagem que estão observando.

<https://www.edx.org/learn/critical-thinking-skills/the-smithsonian-institution-teaching-critical-thinking-through-art-with-the-national-gallery-of-art>. Acesso em: 21 maio 2025.

³⁶ VIEIRA, Celso; MARIZ, Débora; HOKI, Ligea. A routine to develop inferencing skills in primary school children. In: MANCENIDO-BOLAÑOS, Marella Ada V.; ALVAREZ-ABAREJO, Cathlyne Joy P.; MARQUEZ, Leander Penaso (org.). *Integrated science*. 1. ed. Singapore: Springer Nature, 2023. p. 95–117.

³⁷ See, Think, Wonder

Como podemos perceber em nossa experiência no projeto, essa não é uma tarefa tão simples quanto parece. Quanto mais detalhada for a descrição, mais ricos tendem a ser os pensamentos, suposições e intuições sobre a obra.

Por isso, recomendamos que a facilitadora incentive a observação cuidadosa e peça mais detalhes quando as respostas forem genéricas. Por exemplo, se uma criança disser “eu vejo pessoas”, a facilitadora pode aprofundar com perguntas como: “Que pessoas?”, “O que elas estão vestindo?”, “Como elas são?”, “O que estão fazendo?”, “Onde estão?”, entre outras semelhantes.

Depois de recolher todas as observações dos alunos sobre a obra, anotando-as no quadro, passa-se à segunda etapa: “Supor”. Essa etapa é um pouco diferente da fase “Pensar”, na rotina original, pois se concentra mais na formulação e confronto de interpretações. Nela, os alunos dizem o que pensam sobre a obra com base naquilo que observaram, e cabe à facilitadora estar atenta ao surgimento de possíveis conflitos interpretativos.

Por exemplo, ao trabalhar com a obra *A Família de Saltimbancos*, de Pablo Picasso, os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I observaram atentamente e, em seguida, descreveram o que aquela imagem os fazia pensar. A partir dessas observações, surgiu um impasse interp: a figura do homem vestido de vermelho gerou diferentes suposições. Um aluno afirmou que se tratava do Papai Noel sem barba; outro disse que era um palhaço; e um terceiro sugeriu que poderia ser um mago.

Dessa forma, a turma se deparou com um conflito de interpretações, o que nos conduz ao terceiro passo da rotina: “Perguntar.” Aproveitando o impasse interpretativo, anotamos no quadro as hipóteses levantadas pelos alunos: Papai Noel, palhaço ou mago.

Esse tipo de situação é ideal para o surgimento de perguntas, especialmente perguntas críticas, que evidenciam os problemas de uma determinada interpretação, destacam os compromissos implícitos em uma hipótese e tornam suas inconsistências mais visíveis.

A ideia por trás dessa prática é oferecer às crianças a oportunidade de pensar e formular perguntas relevantes, capazes de problematizar as interpretações dos colegas com respeito e profundidade.

No caso da pintura de Picasso, por exemplo, os alunos poderiam questionar: O que o Papai Noel estaria fazendo no deserto? Onde estão as renas? O que ele estaria fazendo com um grupo de circo? Por que o chapéu dele não tem o pompom branco? Essas perguntas foram inspiradas nas razões que os próprios alunos apresentaram, durante a realização da rotina, ao defenderem ou contestarem cada uma das hipóteses sobre quem seria a figura de vermelho.

Tais perguntas incentivam a observação atenta e o raciocínio crítico, ao mesmo tempo que desenvolvem a habilidade de formular questionamentos relevantes, claros e bem fundamentados.

Após as crianças formularem todas as perguntas sobre as diferentes interpretações, é possível iniciar uma reflexão coletiva sobre quais delas mais contribuíram para o enfraquecimento ou fortalecimento de determinada hipótese. Esse momento permite avaliar e analisar, em conjunto, os elementos que caracterizam uma boa pergunta dentro desse contexto investigativo e reflexivo.



(Figura 7: A Família de Saltimbancos, Pablo Picasso, 1905)

Essa rotina de pensamento, aqui sugerida apresenta algumas vantagens para o trabalho com as perguntas das crianças. Primeiramente, como todas as rotinas do projeto, ela parte da observação de uma obra de arte, o que oferece um ponto de partida sensível e aberto, que desperta curiosidade e atenção. Isso favorece o envolvimento afetivo e cognitivo dos alunos, criando um terreno fértil para perguntas autênticas.

Além disso, esta rotina, como as outras segue um caminho gradual e estruturado, com o - *ver, supor, perguntar* - que prepara as crianças para perguntar com base naquilo que observaram e pensaram. Isso torna as perguntas mais fundamentadas e relevantes, e ajuda a diferenciar perguntas vagas de perguntas críticas. Ademais, o incentivo à escuta das diferentes hipóteses, o registro das ideias no quadro e a atenção aos conflitos interpretativos criam um espaço refletivo aberto e colaborativo, o que é essencial para que os alunos se sintam à vontade para perguntar sem medo de errar.

Por fim, a rotina proposta, destaca a produção de perguntas que desafiam interpretações, como no exemplo do Papai Noel, mostrando um foco no pensamento crítico, uma vez que essas perguntas ajudam a perceber inconsistências, pressupostos implícitos e critérios de coerência, que são elementos centrais do pensamento filosófico.

Já a discussão final sobre quais perguntas mais contribuíram para o debate ajuda as crianças a desenvolverem uma consciência sobre o que torna uma pergunta uma *boa pergunta*, direcionando a atenção para aspectos como sua formulação, clareza, relevância e pertinência. Esse momento reflexivo contribui para aprofundar a compreensão coletiva sobre essa importante habilidade e disposição intelectual.

ANEXOS

Anexo 1 - Guia de Entrevistas

Breve Explicação

Olá, primeiramente muito obrigada por aceitar meu convite para participar da entrevista. Como já falei um pouco por e-mail, a pesquisa tem o intuito de entender melhor como se dá a prática de filosofia para/com crianças no Brasil. Por isso, farei algumas perguntas usando um roteiro que já escrevi, mas sinta-se livre para acrescentar ou compartilhar o que achar importante sobre a sua experiência e suas reflexões sobre o tema.

Perguntas Introdutórias (“grand tour”)

1. Como você se envolveu com filosofia para crianças?
2. Como funciona o seu projeto/escola? *Em caxias, a filosofia en-caixa?*
 - Que idade têm as crianças?
 - Quantos professores?
 - Que tipo de instituição? Ainda está ativo?
3. Como é um dia típico de trabalho com as crianças?
 - Como você o estrutura?
 - Como ele normalmente ocorre?
4. Como se dá normalmente a discussão ou a investigação filosófica com as crianças?
5. O que você usa mais frequentemente como base para a aula?
 - Um texto, um vídeo...?

Perguntas Centrais

6. Quais são, para você, os principais objetivos educacionais ao trabalhar filosofia com crianças? Por que fazer Filosofia com Crianças?
7. Existem alguns conceitos, teorias ou métodos ou princípios que te orientam neste trabalho?

8. Como você encara a diferença entre filosofia para crianças do projeto Lipman e a filosofia com crianças de outros pensadores?
9. Existe, na sua opinião, alguma diferença na forma de se trabalhar filosofia com crianças e Filosofia com adultos? Quais são as mais importantes?
10. Você pode falar um pouco sobre as possibilidades e a realidade da Filosofia com Crianças e Jovens no Brasil? Quais os desafios de implementar esta atividade nas diferentes escolas do Brasil?
11. Você percebeu alguma mudança comportamental ou intelectual nos seus alunos após participarem das aulas? Quais?
12. Você observa atitudes mais questionadoras nas crianças após participarem das aulas de filosofia? Quais?
13. Você percebe alguma atividade, assunto, material ou dinâmica que tem o efeito de fazer os alunos fazerem mais perguntas?
14. Quais são as perguntas mais comuns que os alunos fazem durante as aulas?
15. Você percebe alguma mudança no tipo das perguntas dos alunos depois de participarem das aulas de filosofia?
16. Qual a sua percepção sobre a *quantidade* e a *qualidade* das perguntas que os alunos fazem durante a aula de filosofia?
17. O que é para você uma boa pergunta na aula de Filosofia?
18. No meu trabalho, eu gostaria de propor atividades estruturadas para desenvolver a habilidade de fazer perguntas na sala de aula. Você acha que isso é interessante e uma forma viável de inserir esse tipo de atividade nas escolas públicas?
19. Você gostaria de destacar algum aspecto importante sobre o qual eu não perguntei?

Anexo 2 - Perguntas dos alunos do PIBID - UFRJ

15 Relatos de Experiência

Total de Perguntas sugeridas, tirando as perguntas idênticas: 51

Liberdade (5)

Somos livres?

Existe liberdade?

Em que medida somos livres?

Quais os limites da liberdade?

Todas as leis devem ser seguidas?

Filosofia Política (5)

Podemos pensar alternativas para a construção de uma nova sociedade?

O que é multiculturalismo?

Como podemos superar os efeitos da colonização?

Em que as leis mudam minha vida?

Qual a importância dos direitos humanos para a sociedade?

Epistemologia (4)

Do que podemos ter certeza?

Existem certezas absolutas?

O que é verdade?

O que acredita sem saber explicar por quê?

Metafísica/Lógica (2)

Como você pensa o impossível?

De que modo você percebe o que é possível?

Ética (3)

Você acha certo furar a fila?

Ajudaria um idoso a atravessar a rua?

Colaria em uma prova se não tivesse se preparado o suficiente?

Existenciais/Identidade (9)

Qual seu maior sonho e por que?

Até que ponto vale a pena insistir em algo?

Como faço para saber se as escolhas que faço hoje são de fato as melhores escolhas para mim?

O que você mudaria na sua jornada como jovem adulto?

Quem é você?

Como você sabe quem é você?

Como você se vê no passado?

O que é ser igual e o que é ser diferente?

O que o seu corpo significa para você?

Como você deveria lidar com a memória das pessoas que estiveram no seu passado?

Somos a mesma pessoa nos diferentes grupos (família, amigos, etc)? Devemos ser?

Felicidade (3)

O que vale mais: fazer aquilo que se ama ou aquilo que dá mais dinheiro?

Quando se conquista a felicidade?

O que te faz feliz?

Justiça (5)

O que seria agir de forma justa?

A justiça pode ser mudada?

Como é uma ação justa?

Quais ações você acha justas?

O que é o justo?

Antropologia filosófica (1)

Qual a diferença entre ser humano e ser animal?

Estética (2)

O que é o belo?

A coisa mais bonita que você já viu?

Metafilosófica (8)

Como você definiria a Filosofia?

O que é Filosofia? (2)

O que você acha que é Filosofia?

O que você entende por Filosofia?

A Filosofia é para todos?

Se você criasse uma corrente filosófica, como ela seria?

Até onde um conhecimento é considerado filosófico?

Você conseguiria imaginar que tipo de Filosofia se faz num local onde ninguém teve contato com o conceito que conhecemos de Filosofia?

Tecnologia (2)

A tecnologia traz consequências saudáveis? Por que?

Como os aparelhos eletrônicos estão fazendo parte da nossa vida?

A vida na internet é diferente daquela vivida pessoalmente? Por que?

Trabalho (1)

Qual é o propósito do trabalho?

Estudo (1)

Qual o propósito do estudo?

Anexo 3 - Desembaralho Filosófico



UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

Cátedra UNESCO para a História das
Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura



unesco

Cátedra



Pibid

Programa Institucional de Bolsa
de Iniciação à Docência



Desembaralho Filosófico

Queridas(os) jogadoras(es),

Aqui quem fala é Ligea Hoki, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e sua orientadora Prof^a Dr^a Nastassja Pugliese.

Nós desenvolvemos este jogo em parceria com os alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Filosofia/UFRJ, que gentilmente contribuíram com suas vivências, intuições e ideias.

Ele foi concebido como um convite ao filosofar com crianças e jovens, por meio de perguntas abertas e múltiplas possibilidades de resposta. A proposta é oferecer um material aberto, acessível e divertido para a reflexão filosófica estimular professoras(es) e estudantes a exercitarem sua autonomia, sensibilidade e criatividade, criando novas cartas, baralhos e formas de jogar.

A seguir, você encontrará as regras básicas do jogo. Mas sinta-se livre para criar suas próprias regras, testar variações e experimentar novas dinâmicas!

Pedimos em retorno, apenas que compartilhem com a gente suas experiências: o que foi feito de novo, como foi o processo e suas reflexões. Por favor, envie estas informações para o e-mail: ligeahoki@gmail.com.

Muito obrigada e divirta-se!



Ligea Hoki

Nastassja Pugliese

Como jogar

1. Fazemos uma roda

Todos se sentam em um círculo, para que possamos nos ver, nos ouvir e interagir da melhor forma possível.

2. Cada pessoa recebe uma carta

Embaralhamos e distribuímos uma carta para cada participante.

3. A primeira rodada é jogada com uma carta “café com leite”

Além das cartas distribuídas, uma carta extra é retirada e alguém é sorteado para respondê-la. Esta carta não pertence a ninguém e serve para quebrar o gelo e começar a reflexão. O sorteado lê as perguntas da carta e a responde, passando-a ao próximo jogador no sentido horário, que faz a mesma coisa.

Na primeira rodada, é permitido interromper ou tirar dúvidas, para que possamos nos familiarizarmos com o jogo. Mesmo assim, todos devem tentar responder a carta sorteada.

4. Pedimos os comentários finais

Depois que todos responderem a carta da jogada perguntamos se alguém gostaria de fazer um comentário final. Se várias pessoas quiserem, fazemos uma nova rodada (quem não quiser pode pedir para pular). Se apenas algumas pessoas quiserem comentar, podem levantar a mão e fazerem os últimos comentários.

5. Essa dinâmica se repete nas próximas rodadas, mas agora não pode interromper

A próxima pessoa, à esquerda de quem foi sorteada (seguindo o sentido horário), lê em voz alta as perguntas de sua carta, pensa sobre elas e tenta responder. Em seguida, cada pessoa do grupo também responde às mesmas perguntas, até que a carta retorne a jogadora inicial.

Não existe uma resposta certa — o mais importante é aproveitar a oportunidade para escutar com atenção e expressar seus próprios pensamentos.

Cada participante começa o jogo com 10 pontos. Quem interromper alguém durante a fala perde 1 ponto. Se o grupo conseguir completar uma rodada sem interrupções, todos ganham 1 ponto.

Retratos por Leíner Hoki.

Para editar o baralho

- Pergunta central: fonte 29LT Riwaya (tamanho 20)
- Perguntas secundárias: fonte 29LT Riwaya (tamanho 12)
- Para impressão caseira recomenda-se papel color plus gramatura acima de 180.
- Para impressão em gráfica recomenda-se o papel couchê acabamento com brilho.



UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

Cátedra UNESCO para a História das
Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura



unesco
Cátedra



Pibid
Programa Institucional de Bolsas
de Iniciação à Docência



UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

Cátedra UNESCO para a História das
Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura



unesco
Cátedra



Pibid
Programa Institucional de Bolsas
de Iniciação à Docência



UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

Cátedra UNESCO para a História das
Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura



unesco
Cátedra



Pibid
Programa Institucional de Bolsas
de Iniciação à Docência



UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

Cátedra UNESCO para a História das
Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura



unesco
Cátedra



Pibid
Programa Institucional de Bolsas
de Iniciação à Docência

F

Qual o seu maior sonho?

Todos nós precisamos de sonhos?

Sonhos nos ajudam ou nos atrapalham a viver?

F**F**

O que faz uma ação ser boa?

São seus resultados e consequências benéficas?

São princípios que ela segue?

F**F**

Se você pudesse mudar qualquer coisa em você o que seria?

E pelo contrário? O que você não gostaria que mudasse?

O que outras pessoas te falam para mudar?

F**F**

Quem é você?

Você é sua memória, seu corpo ou sua consciência?

Você gostaria de ser igual ou diferente dos outros?

F

F

**Existe um
“eu verdadeiro”?**

Como podemos saber
quem realmente
somos?

O que faz você ser
quem você é?

F**F**

**O que é mais difícil:
dizer a verdade ou
ouvir a verdade?**

Em que situações dizer a
verdade pode machucar
alguém?

Vale a pena dizer mesmo
assim?

F**F**

**Quem deveria
governar o
mundo?**

Que qualidades uma
pessoa ou grupo precisa ter
para ser um bom líder para
o mundo todo?

É diferente governar para
um país e governar para o
mundo?

F**F**

**Se você tivesse um
super poder qual
seria?**

Como esse super poder
mudaria a sua vida?

Quais poderiam ser as
consequências negativas
do seu super poder?

F

F

**O que o seu corpo
é para você?**

É um recurso, um
templo ou uma prisão?

Se você pudesse trocar
de corpo você trocaria?

F**F**

**Devemos respeitar
as vontades
daqueles que já se
foram?**

E se os vivos não
corcondarem?

Devemos considerar as
vontade das pessoas do
futuro?

F**F**

**Somos sempre
nós mesmos?**

Somos as mesmas pessoas
em diferentes grupos?
(família, amigos, colegas)

Deveríamos ser sempre a
mesma pessoa?

F**F**

**É melhor fazer o
que se ama ou o
que dá mais
dinheiro?**

Dinheiro compra
felicidade?

Ter dinheiro é uma
condição para ser feliz?

F

F

O que te faz feliz?

É algo que você pode comprar?

É algo que dura?

F**F**

É possível ser feliz para sempre?

Quem não conhece a tristeza pode ser feliz?

Ser feliz é a mesma coisa que ter prazer?

F**F**

O que é justo pode mudar?

Se as leis mudam muda-se também o que é justo?

O que é justo ou injusto depende da situação ou é imutável?

F**F**

Quais as diferenças e semelhanças entre os seres humanos e os animais?

Essas diferenças justificam a dominação de um sobre o outro?

Quais as consequências das suas semelhanças?

F

F

O que é a beleza?

Qual a coisa mais bonita que você já viu?

Precisamos da beleza para viver bem?

F**F**

Todos os seres humanos precisam trabalhar?

Só conta como trabalho aquilo que você ganha dinheiro para fazer?

É possível viver dignamente sem trabalhar em uma sociedade como a nossa? Por quê?

F**F**

Qual o sentido da vida?

O sentido da vida é algo que descobrimos ou que construímos ao longo da nossa existência?

A vida precisa ter um sentido único e universal ou cada pessoa pode ter seu próprio sentido?

F**F**

A nossa língua determina o que pensamos e sentimos?

É possível ter pensamentos ou sentimentos para os quais não existem palavras na nossa língua??

Pessoas que falam diferentes línguas percebem o mundo de formas diferentes?

F

F

Somos livres?

Somos livres para escolher tudo o que queremos ou estamos limitados por fatores como cultura, sociedade e nossas próprias condições de vida?

Se somos influenciados por desejos, medos e hábitos, até que ponto nossas escolhas são realmente livres?

F**F**

O que é justiça?

Algo que é legal (permitido por lei) é sempre justo?

Ser justo é tratar todos de forma igual ou considerar as diferenças de cada pessoa?

F**F**

Como as leis mudam a minha vida?

As leis servem mais para proteger as pessoas ou para controlar o que elas podem fazer?

Você já deixou de fazer algo ou foi obrigado a fazer algo por causa de uma lei? Isso foi justo?

F**F**

Podemos ter alguma certeza?

Se nossos sentidos podem nos enganar, como saber se algo é realmente verdadeiro?

Existe alguma ideia ou sentimento que você tem certeza absoluta, mesmo que ninguém mais concorde com você?

F

F

O que é pensar?

Você precisa de palavras para pensar ou pode pensar por imagens ou sons?

É possível viver sem pensar? O que mudaria se a gente parasse de pensar por um dia?

F**F**

O que é essencial?

Algo que é essencial para você pode não ser para outra pessoa? Por quê?

O que é essencial para viver bem e não apenas para sobreviver?

F**F**

O que é suficiente?

Como sabemos que já temos o suficiente e não precisamos de mais?

O que é suficiente para uma pessoa pode ser insuficiente para outra? Por quê?

F**F**

Qual o papel da arte nas nossas vidas?

Qual foi sua última experiência artística?

Conseguimos viver plenamente sem arte ou ela é necessária?

F

F

O que é Filosofia?

**Você já teve alguma
experiência filosófica?
Como foi?**

**A Filosofia é um
conteúdo, uma área do
conhecimento ou uma
atitude?**

F**F**

Como você definiria Filosofia?

**Você já se fez alguma
pergunta que te pareceu
filosófica?**

**É possível filosofar sem
saber que se está
filosofando?**

F**F**

O que é Filosofia para você?

**Que tipo de pensamento a
Filosofia desperta em você?**

**Filosofar é mais sentir,
pensar ou agir?**

F**F**

Você sabe o que a palavra Filosofia significa?

**O que o significado da
palavra filosofia diz sobre
ela?**

**Por que é importante amar
a sabedoria? O que isso
significa?**

F

F

Por que é difícil definir o que é Filosofia?

É possível definir o que é Filosofia sem filosofar?

**Qual o objeto da Filosofia?
Ela tem algum?**

F**F**

Quem é filósofa ou filósofo?

Você conhece alguma filósofa ou filósofo?

O que elas/eles fazem?

F**F**

A Filosofia é para todos?

O que é preciso fazer para ser considerada uma filósofa ou filósofo?

Quem decide o que é filosofia e o que não é?

F**F**

Quem pode filosofar?

Toda pessoa tem condição de filosofar?

O que impede alguém de filosofar?

F

F

É possível ensinar a filosofar?

Ensinar filosofia é ensinar a pensar ou ensinar o que outros já pensaram?

O que um professor de filosofia deve provocar em seus alunos?

F**F**

Como é a Filosofia na sua escola?

Aprender o que outras pessoas já pensaram te ajuda a pensar coisas mais interessantes?

A filosofia na escola serve para quê?

F**F**

É possível pensar filosoficamente sem nunca ter lido um filósofo?

A experiência pode ensinar a filosofar?

Crianças, pessoas analfabetas ou de outras culturas pensam sobre a vida, a morte, o bem e o mal — isso também é filosofia?

F**F**

Você tem uma filosofia?

O que queremos dizer com “a minha filosofia de vida” ou “a filosofia de trabalho”?

Algum pensamento filosófico te ajuda a decidir como viver? Qual? Como?

F

F

Quais os efeitos de fazer filosofia na sua vida?

Você já mudou de ideia/ação por causa de uma conversa filosófica?

Você acha importante fazer filosofia? Por quê?

F**F**

Fazer filosofia pode ser transformador?

Há transformação pessoal quando se filosofa?

A filosofia pode transformar a sociedade? Como?

F**F**

Como é filosofar?

Quais são normalmente seus sentimentos quando você filosofa?

Qual a diferença entre simplesmente dar uma opinião e filosofar sobre algo?

F**F**

Qual a utilidade da Filosofia?

Pensar por pensar é uma perda de tempo?

A Filosofia precisa de uma utilidade para se justificar?

F

F

Por que você vai para a escola?

Você vai para a escola só para aprender conteúdos?

Por que você acha que é obrigatório frequentar a escola?

F**F**

Que tipo de conhecimento é considerado filosófico?

O que diferencia a Filosofia da Ciência ou da Religião?

Existe conhecimento filosófico ou conhecimento só pode ser científico?

F**F**

O que se faz quando se filosofa?

A filosofia precisa responder perguntas ou basta fazê-las?

Filosofar é viver de outro modo?

F**F**

O que se cria quando se filosofa?

Conceitos, dúvidas, perguntas, argumentos ou conexões?

Quando filosofamos, estamos buscando verdade, conhecimento, sentido ou possibilidades?

F

F

A Filosofia nos ajuda a viver?

A filosofia consola ou inquieta?

Pensar mais profundamente sobre a vida melhora as nossas escolhas?

F**F**

É melhor ser um Sócrates triste ou um porco feliz?

Você acha que é possível ser sábio e infeliz ao mesmo tempo?

Felicidade e ignorância podem andar juntas?

F**F**

Toda vida examinada é melhor vivida?

É possível viver bem sem nunca ter filosofado?

A filosofia pode atrapalhar a felicidade de alguém?

F**F**

Se você pudesse responder definitivamente uma questão filosófica, qual seria?

Que tipo de pergunta mais te intriga: sobre o sentido da vida, o certo e o errado, o tempo, o amor, o saber, a existência?

O que mudaria na sua vida (ou no mundo) se essa pergunta fosse respondida?

F

F

Filosofar nos torna mais livres?

O que significa ser livre: fazer o que se quer ou entender o que se faz?

A liberdade depende do pensamento ou das condições materiais?

F**F**

A Filosofia deve apenas interpretar o mundo ou também transformá-lo?

A filosofia pode libertar alguém?

Filosofar é um ato político?

F**F**

Toda pergunta é filosófica?

O que faz uma pergunta ser filosófica?

O que faz uma resposta ser filosófica?

F**F**

Podemos aprender a filosofar brincando?

Quais as semelhanças entre filosofar e brincar?

Quais as diferenças?

F

F

A Filosofia precisa ser escrita?

É possível filosofar com o corpo, a música, a dança, a oralidade?

A Filosofia é sempre argumentativa ou pode ser poética, ensaísta e intuitiva?

F**F**

Existe um “jeito certo” de filosofar?

A diversidade nas formas de filosofar enfraquece ou enriquece a Filosofia?

O que a Filosofia perde quando nega outras formas de pensar?

F**F**

O que é uma corrente filosófica?

Por que organizamos filósofas e filósofos em correntes?

Como se decide quem faz parte da mesma corrente?

F**F**

Se você criasse uma corrente filosófica, como ela seria?

Quais ideias ou valores seriam a base da sua filosofia?

Quais filósofas e filósofos influenciariam sua corrente?

F

F

Se você escrevesse filosofia, qual seria seu estilo?

Que tipo de linguagem você usaria: clara, sistemática, simbólica, metafórica, provocativa?

Qual seria seu objetivo?
Convencer, tocar, mover ou provocar?

F**F**

A história e o território de um povo influencia a sua filosofia?

Os pensamentos filosóficos refletem valores, desafios e interesses de seu tempo e espaço?

Os pensamentos filosóficos podem ir além deste contexto?

F**F**

Toda filosofia nasce de algum lugar?

Existe filosofia sem território?

A nossa cultura influencia as perguntas que fazemos sobre a vida?

F**F**

O seu corpo influencia a sua filosofia?

Existe um “corpo neutro” para pensar? Ou isso é um mito?

O que pensamos é moldado pelo corpo que temos, pelo que esse corpo vive, e pelo lugar social, histórico e afetivo que esse corpo ocupa?

F

F

Onde estão as mulheres filósofas?

Por que muitas vezes a História da Filosofia não menciona mulheres?

Que dificuldades as mulheres enfrentaram e ainda enfrentam para fazer Filosofia?

F**F**

As mulheres também fazem Filosofia?

Você conhece mulheres filósofas?

O que se perde quando as vozes das mulheres são ignoradas na Filosofia?

F**F**

Você já se sentiu impedida(o) de pensar?

O que pode nos impedir de pensar: medo, pressa, cansaço, regras, ou a maneira como fomos educados?

Pensar diferente dos outros pode ser perigoso ou libertador? Por quê?

F**F**

A linguagem filosófica já te pareceu muito complicada?

O que torna uma ideia “filosófica”: o conteúdo ou a forma como ela é dita?

É preciso usar uma linguagem especializada para fazer filosofia?

F

F

Quão diferente é a vida virtual da vida real?

Quais aspectos da nossa identidade e das nossas relações mudam quando estamos online em comparação com o mundo presencial?

A vida virtual é uma extensão da vida real ou um mundo separado com suas próprias regras e consequências?

F**F**

Se ninguém fizesse perguntas existiria filosofia?

Como a ausência de perguntas afetaria o aprendizado, a ciência e as mudanças sociais?

Existem formas de pensar ou entender o mundo que não envolvem perguntas? Elas poderiam ser consideradas filosofia?

F**F**

Que efeitos tem a tecnologia em nossas vidas?

A tecnologia facilita nossa vida e aumenta nosso bem-estar, ou pode também criar dependências e dificuldades?

De que forma a tecnologia muda a maneira como nos relacionamos com outras pessoas e com o mundo?

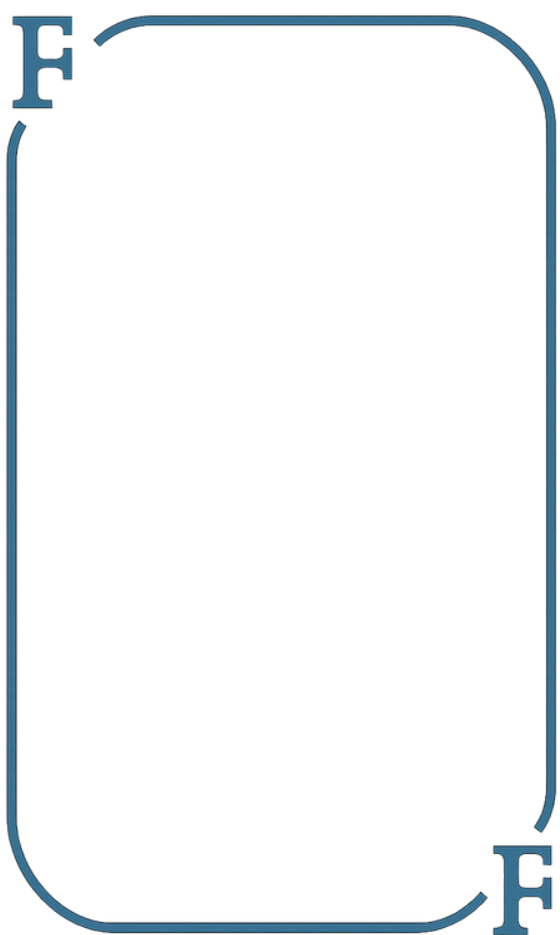
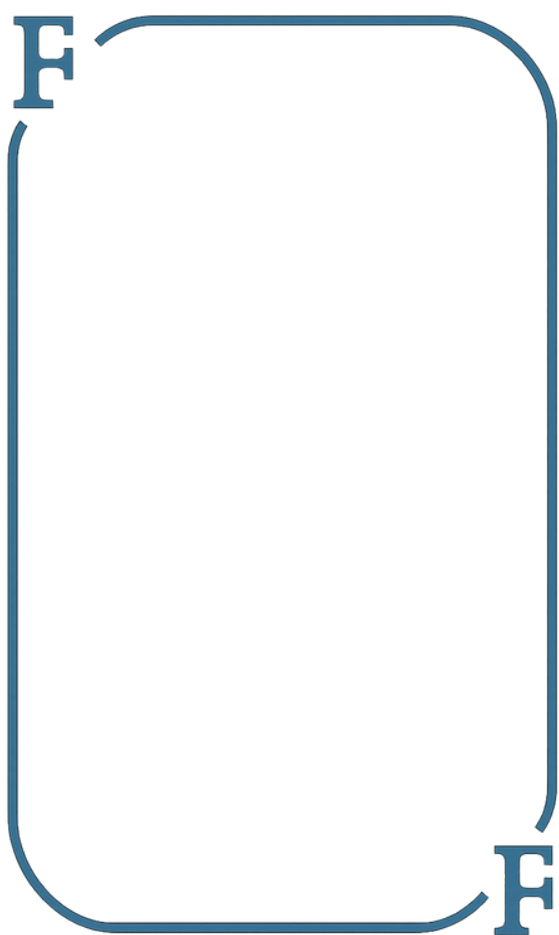
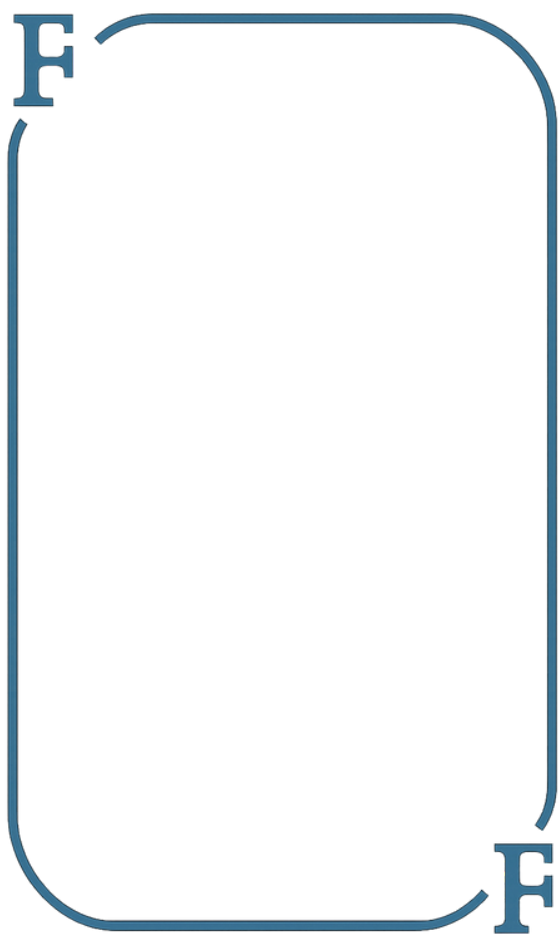
F**F**

O que o seu celular é para você?

Você controla seu celular ou ele te controla?

Quais são os limites que você estabelece (ou deveria estabelecer) para o uso do celular na sua vida?

F



REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. W., & KRATHWOHL, D. R. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. 18 ed. New York, Longman. 2001.

ALLEN, R. H. **Impact teaching: Ideas and strategies for teachers to maximize student learning**. Boston, MA: Allyn & Bacon, 2002.

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas. Editora Fundação Educar DPaschoal. 2004.

BAEHR, Jason. *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*, OUP, Oxford. 2011.

BAEHR, Jason. Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice. *Journal of Philosophy of Education*, v. 47, n. 2, p. 248-262, 2013.

BAEHR, Jason. **Cultivating Good Minds: A Philosophical & Practical Guide to Educating for Intellectual Virtues**. Intellectual Virtues, Maryland. 2015.

BAILIN, Sharon; SIEGEL, Harvey. Critical Thinking. *In*: BLAKE, Nigel et al. (eds.). **The Blackwell Guide to the Philosophy of Education**. Oxford, UK: Blackwell, 2003. p. 181–193.

BATTALY, H. Developing virtue and rehabilitating vice: Worries about self-cultivation and self-reform. *Journal of Moral Education*, v. 45, n. 2, p. 207–222, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1195732>.

BATTALY, H. Responsibilist Virtues in Reliabilist Classrooms *In*: BAEHR, J. (ed) **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. Londres: Routledge. 2017.

BELLACK, Arno A. KLIEBARD, Herbert M. HYMAN, Ronald T. SMITH, Frank L. Jr. **The Language of the Classroom**. New York: Teachers College Press, 1966.

BEVAN, R. Expanding rationality: The relation between epistemic virtue and critical thinking. *Educational Theory*, v. 59, n. 2, p. 167-179, 2009.

BLOOM, B. S. **Taxonomy of educational objectives**, handbook I: The cognitive domain. New York: David McKay Co Inc, 1956.

BLOOM, B. S. **Taxonomia de Objetivos Educacionais**, Manual: O Domínio Cognitivo. David McKay, Nova York, 1956.

BLOCH-SCHULMAN, S. A Critique of Methods in the Scholarship of Teaching and Learning in Philosophy. *Teaching and Learning Inquiry*, v. 4, n. 1, p. 80-94, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.4.1.10>. Acesso em: [28.06.2023].

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRINKMANN, Svend. Unstructured and Semi-Structured Interviewing. In: PATRICIA, Leavy, **The Oxford Handbook of Qualitative Research**. Oxford Academic, 2014. p.(277-299). DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.030>.

BROOKHART, S. **How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom**. Alexandria, VA: ASCD, 2010.

BRUNER, J. S. **The process of education**. Harvard University Press. 1960.

BURNARD, P., Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., Chadwick, B. Analysing and presenting qualitative data. **British Dental Journal**, 204(8), p.(429–432), 2008. DOI: <https://doi.org/10.1038/sj.bdj.2008.292>

CARR, D. The art of asking questions in the teaching of science. *School Science Review*, 79, 47–50. 1998.

CHIN, Christine. Open Investigations in Science: Posing Problems and Asking Investigative Questions. *Teaching and Learning*, Institute of Education: Singapore, v. 23, n. 2, p. 155-166, 2002.

CHIN, C. OSBORNE, J. Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, v. 44, n. 1, p. 1-39, 2008.

CHU, K. K. LI, M. C. HSIA, Y. T. Not afraid to ask. Proceedings of the 7th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Niigata, Japan. 2007 DOI: [10.1109/ICALT.2007.194](https://doi.org/10.1109/ICALT.2007.194)

CRESWELL J.W. **Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. 2ed. Thousand Oaks: Sage, 2003

CROCE, M.; VACCAREZZA, M. S. Educating through examples: Alternative paths to virtue. *Theory and Research in Education*, v. 15, n. 1, p. (5-19), 2017.

DEWEY, John. **How We Think**. D.C. Heath & Co. 1910.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. New York: Macmillan, 1916.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.

DILLON, J. T. A Norm against Student Questions. *The Clearing House: A Journal of*

Educational Strategies, Issues and Ideas, v. 55, n. 3, p. 136-139, 1981. DOI: 10.1080/00098655.1981.10113676.

DILLON, J. T. The Effect of Questions in Education and Other Enterprises. *Journal of Curriculum Studies*, 14:2, 127-152. 1982. DOI: [10.1080/0022027820140203](https://doi.org/10.1080/0022027820140203)

DILLON, J. T. The remedial status of student questioning. *Journal of Curriculum Studies*, v.20, n.3, p. 197-210, 1988. DOI: [10.1080/0022027880200301](https://doi.org/10.1080/0022027880200301)

ERDOGAN, Ibrahim; CAMPBELL, Todd. Teacher Questioning and Interaction Patterns in Classrooms Facilitated with Differing Levels of Constructivist Teaching Practices. *International Journal of Science Education*, v. 30, n. 14, p. (1891-1914), 2008. DOI: 10.1080/09500690701587028.

FISHER, Alec. **Critical thinking: An introduction**, Cambridge University Press. 2001.

FISHER, Robert. **Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom**. 4. ed. Bloomsbury Academic, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra. 1968.

GALL, M. D.; DUNNING, B.; WEATHERSBY, R. **Minicourse 9: Higher cognitive questioning: Teachers handbook**. Far West Laboratory for Educational Research and Development, Macmillan Educational Services Incorporated, 1971.

GLENBERG, A. M.; WILKINSON, A. C.; EPSTEIN, W. The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension. *Memory & Cognition*, v. 10, n. 6, p. 597-602, 1982. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03202442>

GRAESSER, A. C.; PERSON, N. K. Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, v. 31, n. 1, p. 104-137, 1994. DOI: <https://doi.org/10.2307/1163269>.

HENNING, L. M. Conceito lipmaniano de experiência: perspectiva estética e seus desdobramentos pedagógicos. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8463>. Acesso em: 29 abr. 2025.

HOFSTEIN, A.; NAVON, O.; KIPNIS, M.; MAMLOK-NAAMAN, R. Developing students' ability to ask more and better questions resulting from inquiry-type chemistry laboratories. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 42, n. 7, p. (791-806), 2005. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.20072>.

HU, Hsin; CHIOU, Guey-Fa. The types, frequency and quality of elementary pupils' questions in an online environment. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, v. 11,

p. 325-335, 2012.

HU, Hsin; CHIOU, Guey-Fa. The types, frequency and quality of elementary pupils' questions in an online environment. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, v. 11, p. 325-335, 2012.

HUME, K. Seeing shades of gray: developing a knowledge community through science. *In*:

IMMANUEL, Kant. **Foundations of the Metaphysics of Morals**, trans. Lewis White Beck. New York: Bobbs-Merrill, 1959.

KOHAN, Walter Omar. **Pensando la Filosofía en la educación de los niños**. 1996. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidad Iberoamericana, Cidade do México, 1996.

KOHAN, Walter Omar. Infância. Entre educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. Lugares da Infância: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Beatriz Fabiana. (Org.). A escola pública aposta no pensamento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. ALEA, Rio de Janeiro, vol. 17/2, p. 216-226, jul-dez 2015.

KOTZEE, Ben; CARTER, J. Adam; SIEGEL, Harvey. Educating for intellectual virtue: a critique from action guidance. *Episteme*, v. 18, n. 2, p. 177-199, 2019.

KVALE, S. BRINKMANN, S. **Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing**. 3 ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2015.

LEVEN, T. LONG, R. **Effective instruction**. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development. 1981.

LEWIS, A. B.; SMITH, D. Defining higher order thinking. *Theory Into Practice*, v. 32, n. 3, p.(131-137), 1993. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405849309543588>.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. Philosophy in the classroom. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, v. 51, n. 2, p. 213-214, 1977.

MARKMAN, E. M. Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, v. 50, n. 3, p. 643-655, 1979. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1128929>

MARONI, Barbara. Pauses, gaps and wait time in classroom interaction in primary schools. *Fuel and Energy Abstracts*, vol. 43, p. 2081-2093, 2011. DOI:[10.1016/j.pragma.2010.12.006](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.12.006).

MARQUES, O. O pensamento de ordem superior. *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v. 4, Educação, p. 139–146, 2005.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Experiência e Sentido).

MEHAN, H. **Learning Lessons: Social Organization in the Classroom**. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1979.

MOHR LONE, Jana. Questions and the community of philosophical inquiry. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 75-89, jan./jun. 2011. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Maracanã.

MIYAKE, N. NORMAN, D.A. To ask a question, one must know enough to know what is not known. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 18(3), p.(357–364), 1979. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(79\)90200-7](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(79)90200-7)

NEWMAN, F. M. Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, p. 41-56, 1990.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2014.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **O que torna Infantil uma Literatura ou sobre o papel da literatura nas experiências de Filosofia com Crianças**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2008.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. **Filosofia para a formação da criança**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, São Carlos, 2002.

OLSHER, G. DREYFUS, A. Biotechnologies as a context for enhancing junior high-school students' ability to ask meaningful questions about abstract biological processes, *International Journal of Science Education*, 21:2, p.(137-153), 1999. DOI: [10.1080/095006999290750](https://doi.org/10.1080/095006999290750)

PAGE, D. P. *Theory and Practice of Teaching, or the Motives and Methods Of Good School-keeping*. New York: Barnes, 1847.

PARDALES, M. J. GIROD, M. **Community of Inquiry: Its past and present future**. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), p.(299–309). 2006.

PATE, R. Open versus closed questions: What constitutes a good question. *Educational research and innovations*, p. 29-39, 2012.

PAUL, Richard; ELDER, Linda. **The miniature guide to critical thinking concepts and tools**. Foundation for Critical Thinking Press, 2008.

PAUL, Richard; ELDER, Linda. **The miniature guide to critical thinking concepts and tools**. 8 ed. Lanham, Boulder, New York and London: Rowman & Littlefield, 2019.

PEDROSA DE JESUS, H. TEIXEIRA-DIAS, J. J. C. WATTS, M. **Questions of chemistry**. *International Journal of Science Education*, 25(8), p.(1015-1034), 2003.

PLATÃO. Teeteto. In: Diálogos I. Tradução de Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2007.

PRESSLEY, M. GHATALA, E. S. PIRIE, J. WOLOSHYN, V. E. Being really, really certain you know the main idea doesn't mean you do. *National Reading Conference Yearbook*, 39, p.(249–256), 1990a.

PRESSLEY, M. GHATALA, E. S. WOLOSHYN, V. E. PIRIE, J. Sometimes adults miss the main ideas and do not realize it: Confidence in responses to short-answer and multiple-choice comprehension questions. *Reading Research Quarterly*, 25(3), p.(232–249), 1990b. DOI: <https://doi.org/10.2307/748004>

POPPER, K. R. **The Open Society and Its Enemies**. Amsterdam University Press. 2020.

RAPHAEL, T. E.; MCMAHON, S. I. Book Club: An alternative framework for reading instruction. *The Reading Teacher*, v. 48, n. 2, p. 102-117, October 1994.

REDFIELD, D. L.; ROUSSEAU, E. W. A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior. *Review of Educational Research*, v. 51, n. 2, p. 237-245, 1981.

RESNICK, L. **Education and learning to think**. Washington, DC: National Academy Press, 1987.

RITCHHART, R. The real power of questions. *Creative Teaching & Learning*, v. 2, n. 4, p. (8-12), 2012. Disponível em: <https://www.ronritchhart.com/new-page>

ROBERTS, R. E. Qualitative Interview Questions: Guidance for Novice Researchers. **The Qualitative Report**, p.(3185-3203), 09, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4640>

ROBERTS, R.; WOOD, W. J. **Intellectual Virtues**. Oxford: OUP, 2007.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROGERS, C. **Freedom to learn: A view of what education might become**. Merrill. 1969.

ROWE, M. B. Using wait time to stimulate inquiry. In: WILEN, W. W. (Ed.). **Questions, questioning techniques, and effective teaching**, p. 95–106. Washington, DC: National Education Association, 1987.

RUBIN, H.J. RUBIN, I.S. **Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data**. 3ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2012.

SANCHEZ, Liliane Barreira. **Por Que Filosofia No 2o. Grau?** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

SANCHEZ, Liliane Barreira. **A Formação ética: A Questão Da Educação Pelos Modelos**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANCHEZ, Liliane. A Filosofia no Ensino Fundamental: Transformando Práticas Pedagógicas. In: SANCHEZ, Liliane (Org.); SILVA, Wanderley (Org.) **Filosofia Presente: ensaios para novas transformações**. Jundiaí- SP: Paco Editorial, 2021.

SCARDAMALIA, M. BEREITER, C. Text-based and knowledge-based questioning by children. *Cognition and Instruction*, 9(3), p.(177–199), 1992. DOI: https://doi.org/10.1207/s1532690xci0903_1

SHARP, Ann Margaret. What is a 'Community of Inquiry'? *Journal of Moral Education*, v. 16, n. 1, p. 37-45, 1987. DOI: [10.1080/0305724870160104](https://doi.org/10.1080/0305724870160104).

SIEGEL, Harvey. **Critical Thinking as an Educational Ideal**. The Educational Forum, 45:1, p.(7-23), 1980. DOI: [10.1080/00131728009336046](https://doi.org/10.1080/00131728009336046).

SIEGEL, Harvey. **Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education**. New York: Routledge, 1988.

SIEGEL, Harvey. Critical Thinking and the Intellectual Virtues. In: BAEHR, Jason (ed). **Essays in Applied Virtue Epistemology**. London: Routledge, p. 95-112. 2017.

SIEGEL, Harvey. Critical Thinking and Intellectual Virtue. *In*: BAEHR, Jason S. **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. New York: Routledge, 2016. Print.

SINCLAIR, J. McH.; COULTHARD, J. M. **Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils**. Oxford: Oxford University Press, 1975.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUSA, Joana Rita. **Queres saber? Pergunta**. - Estudo sobre a relevância da imaginação e da criatividade na Filosofia para Crianças. 2019. Dissertação (Mestrado em Filosofia para Crianças) - Universidade dos Açores. Repositório UAC. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5258/1/DissertMestradoJoanaRitaSilvaSousa2019.pdf>>. Acesso em: [13.12.2023].

SPLITTER, L. J.; SHARP, A. M. **La otra educación: Filosofía para Niños y la comunidad de indagación**. Buenos Aires: Manantial, 1996.

STEVENS, R. **The Question as a Measure of Efficiency In Instruction: A Critical Study of Class-room Practice**. New York: Teachers College, Columbia University. 1912.

STOKHOF, Harry J.M.; VRIES, Bregje De; MARTENS, Rob L.; BASTIAENS, Theo J. How to guide effective student questioning: a review of teacher guidance in primary education. *Review of Education*, v. 5, n. 2, p. 123-165, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1002/rev3.3089>

SUNDARI, C.; CHRISTOPHER, J. Character, virtue and education: Rehabilitating an exemplarist virtue approach (Gurukul) to moral education. (Manuscrito não publicado). KU Leuven, Bélgica, 2015.

SULLIVAN, I.; DEHAVEN, A.; MELLOR, D. Open and Reproducible Research on Open Science Framework. *Current Protocols Essential Laboratory Techniques*, v. 18, n. 1, 2019. DOI: [10.1002/cpet.32](https://doi.org/10.1002/cpet.32)

THE HAPPY GANG. Quem Somos. Disponível em: <https://thehappygang.com/pages/quem-somos#>. Acesso em: 27 jun. 2025.

TISHMAN, S.; JAY, E.; PERKINS, D. E. Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory Into Practice*, v. 32, n. 3, p. 147-153, 1993.

TOBIN, K. The Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning. *Review of Educational Research*, v. 57, n. 1, p. 69–95, 1987. doi:10.3102/00346543057001069.

VAN DER MEIJ, H. Student questioning: A componential analysis. **Learning and Individual Differences**, vol. 6, nº 2, p.(137–161), 1994.

VAN TASSEL, M. A. Student inquiry in science: asking questions, building foundations and making connections. *In: WELLS, G. (Ed.) Action, talk, and text: learning and teaching through inquiry*. New York, NY: Teachers College Press, 2001.

VICENTE-SAEZ, R.; MARTINEZ-FUENTES, C. Open science now: A systematic literature review for an integrated definition. **Journal of Business Research**, v. 88, p. 428-436, 2018. DOI: [10.1016/j.jbusres.2017.12.043](https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.12.043).

VINTEN, G. Open versus closed questions – an open issue. *Management Decision*, v. 33, n. 4, p. 27-31, 1995. DOI: 10.1108/00251749510084653.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard University Press. 1978.

WATKINS, C. Classrooms as learning communities: a review of research. *London Review of Education*. vol. 3, nº. 1, Março, p. (47–64), 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/1474846050003626>

WATSON, L. Educating for Good Questioning: a Tool for Intellectual Virtues Education. *Acta Analytica*, v. 33, p. (353–370), 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12136-018-0350-y>.

WATSON, L. Educating for Good Questioning as a Democratic Skill. *In: FRICKER, Miranda (Org.). The Routledge handbook of social epistemology*. New York: Routledge, 2019. p.(437-446).

WATSON, L. Educating for inquisitiveness: A case against exemplarism for intellectual character education. *Journal of moral education*, v. 48, n. 3, p. 303-315, 2019. DOI: 10.1080/03057240.2019.1589436

WELLS, G. (Ed.) **Action, talk, and text: learning and teaching through inquiry**. New York, NY: Teachers College Press, 2001.

WILSON, J. H. The 'new' science teachers are asking more and better questions. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 6, n. 1, Março 1969.

WINNE, P. H. Experiments relating teachers' use of higher cognitive questions to student achievement. *Review of Educational Research*, v. 49, n. 1, p. 13-50, 1979.

WHITE, R.T. GUNSTONE, R. F. **Probing understanding**. London: Falmer Press.1992.

WOLF, Susan. The Meaning of Lives. In: BENATAR, David (ed.). **Life, Death, and Meaning: Key Philosophical Readings on the Big Questions**. 3rd ed. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, p. (113-131). 2016.

WONG, B. Y. L. Self-questioning instructional research: a review. *Review of Educational Research*, v. 55, p. (227-268), 1985.

WOODWARD, C. Raising and answering questions in primary science; some considerations. **Evaluation and Research in Education**, 6, p.(12-23), 1992.

YIN, R. K. **Case Study Research and Applications: Design and Methods**. 6.ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.

ZAGZEBSKI, L. **Exemplarist Moral Theory**. Oxford: Oxford University Press. 2017.

ZAGZEBSKI, Linda. *Exemplarist virtue theory*. *Metaphilosophy*, v. 41, n. 1–2, p. 41–57, 2010.