



*experiência*

## **lendas amazônicas e filosofia com crianças: relato de experiência em uma “oficina de conceitos” em belém do pará**

### **authors**

**gabriela cristina freitas de oliveira**  
universidade do estado do pará,  
programa de pós-graduação em  
educação, belém, pa  
e-mail: profgab.filo@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-7304-6347>

**marlen lorena oliveira soares**  
universidade do estado do pará,  
programa de pós-graduação em  
educação, belém, pa  
e-mail: marlenlorena19@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0003-8180-4173>

**leonardo gonçalves de alvarenga**  
universidade do estado do pará,  
departamento de filosofia e ciências  
sociais, belém, pa  
e-mail: leonardo.gd.alvarenga@uepa.br  
<https://orcid.org/0000-0001-5249-766X>

**editor:** walter omar kohan  
<https://orcid.org/0000-0002-2263-9732>

**doi: 10.12957/childphilo.2025.93328**



### **resumo**

Este artigo relata uma experiência de educação popular conduzida com um grupo de crianças e adolescentes (9 a 13 anos) do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na periferia de Belém do Pará, em 2024. A atividade, intitulada “Lendas amazônicas e Filosofia com Crianças: apresentando a Lenda da Mandioca”, foi concebida como uma oficina de conceitos (Silvio Gallo) em diálogo com o método dialógico de Paulo Freire. Seu objetivo principal foi a iniciação filosófica dos participantes por meio de um ensino intercultural e decolonial inspirado pela noção de *páthos* filosófico e infância modelar (Walter Kohan). Os objetivos dessa interação compreendem também a promoção de um ensino-aprendizagem baseado no diálogo; fortalecimento da cultura regional perpetuada pelas crianças; desenvolvimento de noções de ética e cidadania no ambiente escolar e não escolar. A escolha das lendas amazônicas como conteúdo central partiu do interesse das crianças e da ausência desse tema no currículo escolar. A metodologia empregada foi a pesquisa-ação de abordagem qualitativa, alinhada ao método dialógico de Paulo Freire e às etapas da construção de uma oficina de conceitos de Silvio Gallo. O estudo também se caracterizou como pesquisa de campo e documental,

analizando as produções dos alunos durante as atividades. Como resultado, a experiência demonstrou a capacidade das crianças de criar conceitos, ressignificar a cultura, ampliar seus repertórios socioeducacionais e participar de uma sala de aula mais plural e aberta a vivências sociais e ideias filosóficas.

**palavras-chave:** amazônia; educação popular; filosofia com crianças; oficina de conceitos.

**amazonian legends and philosophy with children:  
an experience report from a “concepts workshop” in belém do pará**

**abstract**

This article reports on a popular education experience conducted with a group of children and adolescents (9 to 13 years old) in the fifth year of elementary school at a public school on the outskirts of Belém do Pará, in 2024. The activity, entitled "Amazonian Legends and Philosophy with Children: Presenting the Legend of Cassava", was conceived as a Concept Workshop (Silvio Gallo) in dialogue with Paulo Freire's dialogical method. Its main objective was the philosophical initiation of the participants through intercultural and decolonial teaching inspired by the notion of philosophical pathos and model childhood (Walter Kohan). The objectives of this interaction also include promoting teaching and learning based on dialogue; strengthening the regional culture perpetuated by the children; and developing notions of ethics and citizenship in the school and non-school environment. The choice of Amazonian legends as the central content was based on the children's interest and the absence of this theme in the school curriculum. The methodology used was action research with a qualitative approach, in line with Paulo Freire's dialogic method and Silvio Gallo's stages in the construction of a Concept Workshop. The study was also characterized as field and documentary research, analyzing the students' productions during the activities. As a result, the experience demonstrated the children's ability to create concepts,

re-signify culture, broaden their socio-educational repertoires and participate in a classroom that is more pluralistic and open to social experiences and philosophical ideas.

**keywords:** amazonia; popular education; philosophy with children; concept workshop.

**leyendas amazónicas y filosofía con niños:** informe de experiencia sobre un “taller de conceptos” en belém do pará

**resumen**

Este artículo relata una experiencia de educación popular realizada con un grupo de niños y adolescentes (de 9 a 13 años) de quinto año de primaria de una escuela pública de la periferia de Belém do Pará, en 2024. La actividad, titulada «Leyendas Amazónicas y Filosofía con Niños: Presentando la Leyenda de la Yuca», fue concebida como un Taller Conceptual (Silvio Gallo) en diálogo con el método dialógico de Paulo Freire. Su principal objetivo fue la iniciación filosófica de los participantes a través de una enseñanza intercultural y decolonial inspirada en la noción de pathos filosófico y modelación de la infancia (Walter Kohan). Entre los objetivos de esta interacción figuran también la promoción de la enseñanza y el aprendizaje basados en el diálogo; el fortalecimiento de la cultura regional perpetuada por los niños; y el desarrollo de nociones de ética y ciudadanía en el entorno escolar y extraescolar. La elección de las leyendas amazónicas como contenido central se basó en el interés de los niños y en la ausencia de este tema en el currículo escolar. La metodología utilizada fue la investigación-acción con abordaje cualitativo, alineada al método dialógico de Paulo Freire y a las etapas de construcción de un Taller Conceptual de Silvio Gallo. El estudio también se caracterizó como investigación de campo y documental, analizando las producciones de los alumnos durante las actividades. Como resultado, la experiencia demostró la capacidad de los niños para crear conceptos, ressignificar la cultura, ampliar sus repertorios socioeducativos y participar en un aula más

plural y abierta a experiencias sociales e ideas filosóficas.

**palabras clave:** amazonía; educación popular; filosofía con niños; taller de conceptos.

# **lendas amazônicas e filosofia com crianças: relato de experiência em uma “oficina de conceitos” em belém do pará**

## ***introdução***

Este artigo é resultado de uma pesquisa-ação desenvolvida pelo GRUPO DE EDUCAÇÃO POPULAR, entre março e abril de 2024, em uma escola na periferia de Belém do Pará.

O ponto de partida para construção deste texto é a noção de um *páthos* filosófico que se encontra presente nas filosofias de Sócrates, Platão e Aristóteles. No século XX, Heidegger classificou o espanto/admiração como *páthos*, ou seja, como aquilo que impera no interior de algo e que pode ser compreendido como *arché*, de onde vem a filosofia. Um fazer filosófico seria estéril se operasse sem esse *páthos*. Não distante dessa compreensão, Walter Kohan traz o entendimento de “infância modelar” na prática educativa, e sua base conceitual é Paulo Freire. Essa infância não é apenas uma fase cronológica, mas também um estado em que nos deparamos com a pergunta, a dúvida e a criatividade. Trata-se de um novo começo, sempre que necessário. A noção de infância está alinhada ao *páthos* da filosofia, sempre que nos leva a questionar e refletir sobre os fundamentos da existência e do conhecimento.

Nesse caminhar, o GRUPO DE EDUCAÇÃO POPULAR decidiu fazer uma experimentação do pensamento por intermédio da criação de uma oficina de conceitos. Essa prática metodológica foi desenvolvida pelo filósofo e educador Silvio Gallo (2006). A proposta de Gallo rejeita a ideia de que o ensino de filosofia deve se restringir à história da filosofia, ou seja, à mera repetição e memorização das ideias de pensadores do passado. Ao contrário, a “oficina de conceitos” se concentra em filosofar na prática, incentivando os alunos a se tornarem criadores de seus próprios conceitos. Entendemos que tal ferramenta tem afinidades com o método dialógico de Paulo Freire (2014), cujo entendimento é de que o educador precisa priorizar uma aprendizagem que dialogue com o(a) aluno(a), superando assim uma educação “bancária” e promovendo uma ação transformadora a partir da união entre teoria e prática.

A escolha das lendas amazônicas como conteúdo central partiu do interesse das crianças e da ausência desse tema no currículo escolar. Nesse sentido, o grupo

trouxe uma atividade intitulada “Lendas amazônicas e Filosofia com Crianças: apresentando a Lenda da Mandioca”. O resultado da atividade culminou com a expectativa do GRUPO DE EDUCAÇÃO POPULAR, cujo propósito maior é a iniciação filosófica. A prática metodológica de Silvio Gallo, em diálogo com Paulo Freire, ampliou as possibilidades de alcance dos objetivos propostos. Além disso, a experiência demonstrou a capacidade das crianças de criar conceitos, ressignificar a cultura, ampliar seus repertórios socioeducacionais e participar de uma sala de aula mais plural e aberta a vivências sociais e ideias filosóficas.

### ***o pâthos da filosofia e “oficina de conceitos”***

Neste início optamos por trazer a noção de um *pâthos* filosófico, baseado nas filosofias de Sócrates e Platão (2024), Aristóteles (2002), Heidegger (2006) e na perspectiva de uma infância modelar trazida por Walter Kohan (2019), inspirada pelo pensamento freiriano. Além dessas concepções sobre o *pâthos* filosófico, mas não distante disso, apresentamos a proposta prática-metodológica de Silvio Gallo (2006), das aulas de filosofia como “oficina de conceitos”, que tem por base o pensamento de Giles Deleuze e Félix Guattari (2010). Essa proposta está alinhada ao método dialógico de Paulo Freire, que defende que o educador priorize a essência da aula por meio de uma aprendizagem que possibilitará a superação da educação “bancária”, promovendo uma ação transformadora a partir da união entre teoria e prática.

Em um dos diálogos de Platão (2024, p. 75), *Teeteto*, após Sócrates interpelar seu interlocutor que carrega o título do Diálogo, este diz: “causa-me grande admiração o que tudo isso possa ser, e só de considerá-lo, chego a ter vertigens”. Sócrates então responde: “[...] a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia” (Platão, 2024, p. 75). Desde então chegou-se a um consenso entre diferentes autores na história da filosofia: de que uma de suas principais características fundantes tem a ver com uma postura diante da realidade, de um problema, como foi com Sócrates e Teeteto em relação ao que é o conhecimento. Para Aristóteles, esse ensinamento ficou marcado:

de fato, os homens, tanto agora como no início, começaram a filosofar devido ao admirar-se, admirando inicialmente, entre as coisas surpreendentes, aquelas que estavam à mão, em seguida, paulatinamente progredindo e formulando impasses sobre problemas maiores, por exemplo, sobre as

afecções da lua, do sol e dos astros, e sobre a geração do todo (Aristóteles, 2002, p. 12).

Heidegger, passados mais de vinte séculos, na Alemanha, em uma de suas conferências, que depois virou livro, *Que é isto a filosofia? Identidade e diferença*, considera que:

O espanto é, enquanto *pathos*, a *arché* da filosofia. Devemos compreender, em seu pleno sentido, a palavra grega *arché*. Designa aquilo de onde algo surge. Mas este “de onde” não é deixado para trás no surgir; antes a *arché* torna-se aquilo que é expresso pelo verbo *archein*, o que impõe. O *pathos* do espanto não está simplesmente no começo da filosofia, como, por exemplo, o lavar as mãos precede a operação do cirurgião. O espanto carrega a filosofia e impõe em seu interior (Heidegger, 2006, p. 29).

O *páthos* da filosofia tem em Sócrates e Platão seu desvelamento. Isso não quer dizer que trate de um conceito propriamente dito, pois o *páthos* é inerente ao ser humano, independentemente de cultura. O que se observa é o quanto a filosofia grega, por mais limitada que seja para o imaginário eurocêntrico, influenciou outros filósofos naquilo que ela tem de fundamental: o espanto, a admiração. O que demonstra que, a despeito de muitos atravessamentos, a filosofia continua fiel ao seu princípio gerador, mesmo correndo o risco de ser cooptada pelo pragmatismo do sistema educacional contemporâneo.

No rastro do *páthos* filosófico do espanto/admiração, um outro princípio inseparável deste é a infância. Para Walter Kohan (2019), a infância não é apenas a fase inicial da vida, mas uma condição filosófica e existencial. Ao propor uma biografia filosófica de Paulo Freire, Kohan apresenta alguns princípios por intermédio dos quais se pode pensar a educação como um ato político. Um desses princípios, portanto, é a infância. Kohan (2019, p. 161) diz que “a infância não é algo a ser educado, mas algo que educa”. Nesse sentido, a infância não é objeto de formação, mas uma realidade a qual se observa, se escuta, se cuida, se mantém viva e é vivenciada. A curiosidade, a alegria e a vitalidade atravessam essa fase da vida. Inspirado em pensadores como Deleuze e Guattari (2010), Kohan utiliza o conceito de “devir-criança” para descrever um processo contínuo de experimentação e criação. Não se trata de regredir, mas de cultivar a potência infantil – a curiosidade, a imaginação, a liberdade – ao longo de toda a vida. No interior dessa perspectiva da infância, Kohan (2019, p. 159) sinaliza a importância da pergunta e “de se perguntar sobre o perguntar, não apenas como um jogo intelectual, mas como modo de habitar a tarefa de educar”. Numa alusão ao *páthos*

filosófico, a infância traz a pergunta e o espanto/admiração toda vez que lhes é trazido o novo. A “infância modelar” (Kohan, 2019) pode servir de inspiração e gerar novos olhares e entendimentos sobre a vida e a realidade.

O filósofo e educador brasileiro Silvio Gallo (2006) traz como problema em suas pesquisas a questão contemporânea do ensino da filosofia no Brasil e parte do princípio, muito próximo ao que propõem Kohan e a filosofia clássica e contemporânea sobre o *páthos* filosófico, qual seja, que este seja ativo, compreendido como “poder de começo” na expressão de Douailler (*apud* Gallo, 2006, p.17). A clara compreensão do que significa a filosofia é importante para que possa se dedicar ao ensino da disciplina. Para Gallo (2006), acrescenta-se também, inspirado em Deleuze e Guattari (2010), que a filosofia é uma atividade que cria conceitos. Não são conceitos absolutos, mas provisórios. Por conceito, Gallo (2006) entende a “experiência do pensamento”. Falar de conceitos pode parecer distante da realidade infantil – e talvez seja, se a concepção for do resultado do processo do qual um conceito é construído. Se não levarmos em conta a pergunta inicial, oriunda do espanto/admiração, nenhum conceito será construído.

Diante dessa concepção da filosofia como criação de conceitos, Gallo (2006) traz a proposta de uma práxis inovadora para o ensino de filosofia nas escolas: a “oficina de conceitos”. Essa pode, então, ser compreendida como um ambiente pedagógico focado na experimentação e na criação. De acordo com a perspectiva de Deleuze e Guattari (2010), o ato de pensar é indissociável da experimentação, na qual o novo, o notável e o interessante se sobrepõem à noção de verdade, impondo uma exigência intelectual superior. A aula de filosofia, nesse contexto, pode ser concebida como uma oficina, porque prioriza o processo criativo e o movimento do pensamento, em detrimento da busca por uma solução definitiva ou por alguma verdade absoluta. O objetivo principal, nesse caso, é que o estudante vivencie a experiência do pensamento filosófico. Isso implica um percurso de apropriação, compreensão e recriação dos conceitos historicamente estabelecidos, com a possibilidade de culminar na criação de conceitos originais. Silvio Gallo faz uma ressalva:

[...] é importante dizer que não estamos em busca da originalidade; o que queremos é que os estudantes possam vivenciar a experiência de pensamento. E é isso que deverá ser avaliado: a qualidade da experiência, e não o fato de um conceito absolutamente novo ter sido ou não criado, e não a qualidade do conceito criado ou recriado ou apropriado (Gallo, 2006, p. 26).

O conceito original não é um obstáculo; inclusive, ele até pode aparecer, mas o que interessa é o encorajamento dos(as) alunos(as) a se tornarem cidadãos democráticos mais sensatos através de encontros com narrativas filosóficas sobre questões cotidianas. No caso da atividade “Lendas amazônicas e Filosofia com Crianças: apresentando a Lenda da Mandioca”, a “oficina de conceitos” busca esse espaço de experimentação do pensamento. É feita uma iniciação filosófica das crianças, por meio de um ensino intercultural e decolonial que promova um ensino-aprendizagem baseado no diálogo; fortaleça a cultura regional perpetuada pelas crianças; e desenvolva noções de ética e cidadania no ambiente escolar e não escolar inspirado pelo *páthos* filosófico do espanto/admiração e da infância criativa.

### ***filosofia na escola: continuidades***

O ambiente escolar tornou-se um território de disputas no qual as disciplinas concorrem para serem aceitas, ampliadas, requeridas, não excluídas; em outras palavras, lutam por espaço. A escola, apesar de agregar muitos conhecimentos, representa, hoje, um lugar de discordâncias sobre o que deve ter mais tempo na sala de aula e o que admite menos horas-aulas, porque não atende diretamente ao pragmatismo do sistema educacional. Bem, a Filosofia se encaixa no que dispõe de menos aulas, pois não sinaliza, segundo as coordenações pedagógicas, tanta importância na formação dos(as) educandos(as), a não ser para conhecer o básico de teorias éticas e morais. Reduzida ao puro caráter positivista da educação, a Filosofia está no currículo para ser apresentada aos adolescentes em seus últimos anos escolares, a fim de que entendam, minimamente, a importância da boa convivência social. Desse modo, os estudantes são sujeitados aos padrões hegemônicos de ensino reconhecidos como epistemologicamente “verdadeiros” (Matos; Oliveira, 2015, p. 143).

Sendo assim, a construção do conhecimento flerta intimamente com as epistemologias dominantes, validadas pelos que detêm as metodologias mais eficazes, pelos autores mais qualificados no julgamento do que é coerente e especialmente pelos pensadores europeus que edificaram todo o esteio da educação formal que predomina hoje e a isolaram dos “sem-cultura”. Estes últimos são os grupos historicamente silenciados e desvalorizados; portanto,

afastados dos padrões hegemônicos culturais, estabelecidos pelas instituições e elites formativas. Esses outros são trabalhadores do campo, povos indígenas, mulheres, pessoas pretas e periféricas, povos quilombolas, crianças e jovens das escolas públicas, grupos que reivindicam suas terras e seus direitos, que incomodam a agenda política (Arroyo, 2014).

Nesse caminho, a instituição escolar, por vezes, reproduz o isolamento do ensino, enquanto tarefa unicamente do(a) professor(a) e ignora os saberes trazidos pelos(as) alunos(as), suas vivências, questionamentos e contribuições, trabalhando em função dessa lógica de ensino, de pensamento; sobretudo, de mercado, e isso representa fragilidades no próprio objetivo educativo, segundo Matos e Oliveira (2015, p. 142-143):

Entre essas fragilidades, percebemos a insuficiência ou ausência, de espaço para se trabalhar a educação a partir da perspectiva dialógica como forma de (re) construção de novas mentalidades. Entender a pluralidade de ideias é uma alternativa de contraposição aos ideais neoliberais que bloqueiam e negam a formação da consciência crítica em detrimento da universalização do pensamento. Certamente o exercício do diálogo seria um contributo para estimular a capacidade do(a) educando(a) de problematizar a realidade para, posteriormente transformá-la.

Embora seja parte da engrenagem pedagógica essa forma de ensinar na qual o(a) educador(a) se preocupa exclusivamente com o fechamento dos conteúdos dentro do cronograma estabelecido, parece ser uma alternativa que trabalha contra o próprio sentido da educação, uma vez que desconsidera outros conhecimentos a não ser aqueles verbalizados pelos(as) professores(as) nas salas de aula; em resumo, impede o diálogo. Além de silenciar alunos e alunas, esse fazer pedagógico procura apagar as identidades de tantos e tantas que chegam às escolas com suas demandas tão diferentes e contracoloniais (Arroyo, 2014).

Talvez seja no reconhecimento dessa invisibilização da cultura que a prática popular se junta à filosofia para indicar caminhos necessários a uma educação intercultural e, possivelmente, decolonial. Mas esse primeiro passo – de constatação da realidade hegemônica nas escolas – deve ser dado pelo(a) professor(a) progressista, que entende a história como possibilidade de mudança e longe de qualquer determinismo (Freire, 2024). É claro que o cenário educacional não muda instantaneamente, porém começar a promover pequenas mudanças é imprescindível, principalmente quando essas convidam educandos(as) a essa intenção; por isso,

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (Freire, 2024, p. 28).

Esse movimento de educar e ser educado(a) tem relação com a prática filosófica, porque não há Filosofia sem diálogo, tampouco sem levar em conta todas as realidades, ideias e pessoas. Por esse motivo, as aulas de filosofia abrem possibilidades de conhecer universos que estão fora dos livros, currículos e atividades escolares, porque filosofar é dialogar sobre o que é diferente, o antes, o presente, o futuro, o porquê das coisas, o como. Sobre isso, Matos e Oliveira (2015, p. 144) pontuam que:

A educação popular freireana, por sua vez, possibilita repensar as práticas pedagógicas, nela o conhecimento popular passa a fazer parte do processo de escolarização reforçando a necessidade de um diálogo que articule os saberes populares com os saberes científicos, vislumbrando a qualidade do ensino. A reflexão e o diálogo são elementos indispensáveis no processo de conhecimento. Além disso, a palavra da criança é fundamental, afirmando sua condição como sujeito plural, pensante e protagonista da história.

Em vista disso, foi plausível unir o potencial dialógico da Filosofia à abordagem das lendas amazônicas em uma instituição pública da cidade de Belém (PA), como maneira de promover a iniciação filosófica de crianças do Ensino Fundamental, aliada à discussão sobre cultura local e à relevância desse tópico para a educação escolar. Mais do que uma atividade pedagógica, este relato de experiência expressa a vontade de contribuir filosoficamente para uma educação comprometida com a cultura, a ética, a natureza e, em especial, com as crianças.

### *apresentando a lenda da mandioca: o imaginário popular, o pâthos filosófico e a criação de conceitos*

A atividade foi elaborada a partir de palavras geradoras oriundas de uma atividade anterior com a mesma turma, na qual os educadores e as educadoras captaram o entusiasmo de educandos e educandas com histórias, mitos e lendas

presentes nas redes sociais; sendo, em sua maioria, histórias de terror de origem oriental e europeia.

Quando questionadas sobre o conhecimento que tinham sobre as histórias, mitos e lendas brasileiras e amazônicas, as educandass e os educandos manifestaram desconhecimento e até um pouco de desinteresse, argumentando que as estrangeiras eram mais “legais”. Porém, após alguns diálogos em que os educadores citaram mitos e lendas que lhes foram ensinados na infância, o desconhecimento tornou-se curiosidade e surgiram lendas como *Matinta Pereira, Vira-Porco, Saci Pererê, Rasga Mortalha, Curupira* e *Lenda do Açaí*. As crianças passaram a partilhar, coletivamente, seus relatos, experiências, medos e crenças. Essas interações permitiram a instauração de um espaço de escuta, respeito e liberdade para contar, perguntar, rir etc. Desse modo, é notório que “os professores necessitam fortalecer em suas aulas esse tipo de prática educativa que assume um caráter libertador que favoreça aos educandos participarem ativamente do processo com satisfação e alegria” (Matos; Oliveira, 2015, p. 149).

Com a diversificação das conversas, em certo ponto os educadores comentaram que muitas lendas paraenses contam acerca da criação dos alimentos, e as crianças ficaram bastante surpresas em saber que existiam histórias que falavam sobre a origem destes elementos tão conhecidos no dia a dia. Então, iniciaram inúmeras perguntas sobre quais lendas teriam relação com as comidas que conheciam, até que um alimento teve destaque: o açaí.

Escutando a lenda, esses pequenos filósofos diziam frases como “eu amo açaí”, “na minha casa a gente come açaí todo dia”, “o açaí está muito caro”, “na casa da minha avó, no interior, tem muito açaizeiro”. Nesse momento, a oficina de conceitos começa a se materializar em sala de aula, uma vez que os alunos encontraram-se envoltos num tema, instigados pelo conhecimento aprofundado daquela proposta pedagógico-filosófica. Uma “oficina de conceitos passa por etapas, na qual a primeira delas é a sensibilização” que, conforme Silvio Gallo:

Trata-se, nesta primeira etapa, de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” aos estudantes. [...] Trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal. Penso que essa primeira etapa pode ser bem-sucedida com o recurso a peças artísticas: uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme; ou mesmo um desenho animado, uma história em quadrinhos... Em suma, algo que chame a atenção

dos estudantes, sobretudo por falar sua própria linguagem, e que desperte seu interesse por um determinado problema (Gallo, 2006, p. 27).

Após a leitura da lenda, os educandos pediram aos educadores que apresentassem mais lendas e mitos sobre comidas, o que possibilitou a escolha de trabalhar com a “Lenda da Mandioca”. Então, foram colocadas em prática a segunda e terceira etapas da “oficina de conceitos”, quase simultaneamente, que são a problematização e a investigação, ou seja, buscar elementos que permitam a solução do problema. Essa etapa pode advir da história da filosofia, mas não só. Em nosso caso foi utilizada a “Lenda da Mandioca”. Nesse sentido,

Nos encontros filosóficos com as crianças, buscamos apreender do convívio delas o nosso objeto de abordagem e assim, estimulá-las a olharem o outro, o que as cerca, a contar o que vivenciam, a comparar com os outros, a rir, a participar, a ajudar, a respeitar, além disso, procuramos envolvê-las a praticar atividades de leitura e escrita. O ensino envolve questões lúdicas, pessoais, sociais, expressão oral e escrita, compreensão de conteúdos, ética, lógica, estética e outras áreas que envolvam a infância, educação e reflexão (Silva; Barbosa; Jesus, 2015, p. 177)

Em meio a essa dinâmica de vivências e narrativas pessoais das crianças, a lenda foi apresentada através da contação de história com todos os materiais elaborados artesanalmente pelos educadores para montar um teatro de fantoches. Foram utilizados os seguintes materiais: boneca indígena de crochê, personagens em papel e cenário contendo galhos, musgo e folhas secas, como demonstrado abaixo:



**Figura 1:** Boneca indígena de crochê. **Fonte:** Acervo pessoal dos(as) educadores(as) (2024).

E a respectiva história foi socializada:

### **Lenda da Mandioca**

Conforme a lenda, uma indígena tupi deu à luz a uma menina e a chamou de Mani. A menina era linda e tinha a pele bem branca. Vivia feliz brincando pela tribo. Todos amavam muito Mani, pois ela sempre transmitia muita felicidade por onde passava.

Porém, um dia Mani ficou doente e toda tribo ficou preocupada e triste. O pajé foi chamado e fez vários rituais de cura e rezas para salvar a pequena indígena. Porém, nada adiantou e a menina morreu.

Os pais de Mani resolveram enterrar o corpo da menina dentro da própria oca, pois esta era a tradição e o costume cultural do povo indígena tupi. Os pais regaram o local, onde a menina tinha sido enterrada, com água e muitas lágrimas.

Depois de alguns dias da morte de Mani, nasceu dentro da oca uma planta cuja raiz era marrom por fora e bem branquinha por dentro (da cor da pele de Mani). Em homenagem à filha, a mãe deu o nome de Maniva à planta.

Os indígenas passaram a usar a raiz da nova planta para fazer farinha e bebida (cauim). A raiz ganhou o nome de mandioca, ou seja, uma junção de Mani (nome da pequena indígena) e oca (habitação).<sup>1</sup>

A contação dessa lenda possibilitou uma reflexão filosófica sobre elementos presentes no texto, como: nascimento, morte, cura, costumes, moradia e tradições culturais. Após a contação de história, iniciou-se o diálogo no qual os educandos puderam destacar as palavras e trechos que mais lhes agradaram ou que despertaram curiosidade. A partir daí foram destacadas as palavras: "pajé", "tupi", "oca", "cauim", "Maniva" e "mandioca". Em seguida, os educadores explicaram a origem indígena daquelas palavras e seus significados. Posteriormente, perguntaram para as crianças se conheciam outras palavras de origem indígena; no primeiro momento, elas disseram que não, mas depois foram lembrando de algumas. É importante destacar que as crianças conheciam muitas palavras, porém não sabiam que essas tinham origem indígena, a exemplo das palavras destacadas a seguir:

**Quadro 1:** Relação de bairros belenenses e comidas paraenses destacadas pelas crianças

RUAS/BAIRROS	Tupinambás	Mundurucus	Pariquis	Tamoios
COMIDAS	Açaí	Maniçoba	Tacacá	Pato no Tucupi

**Fonte:** Elaborado pelos(as) educadores(as) durante as atividades (2024).

<sup>1</sup> Adaptado pelas educadoras, a partir da obra "Lendas brasileiras", n.7. 2 ed. Edições Melhoramentos: São Paulo, 1977

Foi possível dialogar sobre a presença indígena na cultura paraense/belenense, influência esta que recai na nossa forma de vestir, de falar, nas músicas, no nome de bairros e ruas que evocam nomes de comunidades indígenas. Nesse seguimento, adentrando no tema da cultura, os educadores indagaram: “Crianças, vocês sabem o que é cultura?”. Houve um silêncio inicial até que uma das crianças falou: “Acho que tem a ver com o Carimbó, porque aqui na escola quando eles falam que vai ter apresentação cultural sempre tem Carimbó”. Depois dessa primeira intervenção, desencadeou-se uma enxurrada de falas, como:

“Cultura é Carimbó”  
“Cultura é festa junina, é a comida da festa junina”  
“Cultura é Brega”  
“Cultura é o Treme”  
“Cultura é o Carabao e o Crocodilo... As aparelhagens né professora”  
(Relatório Geteff, 2024)<sup>2</sup>.

Nesse momento foi possível, mediante o diálogo, chegar à etapa da conceituação, “criar e recriar os conceitos encontrados, de modo a equacionarem nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos” (Gallo, 2006, p. 28). Alicerçado nos destaques de ritmos musicais, educadores(as) e educandos(as) conversaram sobre o que constitui e diferencia culturalmente cada um desses ritmos: as roupas, os calçados, a forma de dançar, o local onde acontece cada uma dessas festividades, a música e as letras. As crianças filósofas chegaram à conclusão de que cultura é algo muito amplo que envolve as vestimentas, línguas/dialetos e comidas de determinados momentos festivos.

Ao embarcar novamente na temática sobre comida, os educadores voltaram a perguntar sobre o conteúdo da “Lenda da Mandioca”, para além dos elementos simbólicos que cercam essa raiz comestível; assim, as crianças apresentaram os elementos concretos que são a base da cultura alimentar do povo nortista, tais como mandioca, farinha e tucupi.

---

<sup>2</sup> Os relatórios utilizados nesse texto foram elaborados pelas e pelos educadores da extensão universitária Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP-UEPA), estes relatórios compõem a biblioteca física do Núcleo.



**Figura 2:** Elementos típicos amazônicos. **Fonte:** Imagens meramente ilustrativas da internet (2024).

A partir disso, desenvolveram-se reflexões sobre os conhecimentos que essas crianças têm acerca desses alimentos, processos de manejo e fabricação, comidas típicas e tudo o que envolve a cultura alimentar amazônica.

### *considerações finais*

Em praticamente todos os manuais de filosofia, encontramos a definição de filosofia como “amor ao conhecimento”. Isso porque na etimologia temos a união de duas palavras gregas: *filo* (amor fraterno e desinteressado) e *sofia* (sabedoria). Todavia, essa definição não é suficiente para compreensão da grandeza dessa disciplina. O conhecimento filosófico constrói-se historicamente na busca amorosa pela sabedoria. Justamente por isso desperta um interesse, um *páthos*. Se na Grécia dos tempos de Platão havia idade para iniciação aos estudos matemáticos e filosóficos, os tempos mudaram. Não existe uma justificativa para excluir as crianças do processo educativo e da construção do conhecimento.

Nesse sentido, deve-se também refletir sobre o ensino de filosofia para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Essa reflexão deve atualmente partir de diálogos. A iniciação filosófica deve partir de uma perspectiva que faça jus ao *páthos* filosófico do espanto e da admiração. Para não acontecer de cair em uma reprodução mecânica de conteúdos, currículos fechados, o ensino deve ter como base a interculturalidade, a decolonialidade, a realidade vivida pelos alunos, seus

anseios, suas curiosidades. O reconhecimento de outras culturas e a valorização delas podem oferecer matéria-prima para novos olhares e perspectivas. Uma maneira de oferecer esse espaço é a criação de uma oficina de conceitos, com sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

A atividade intitulada “Lendas amazônicas e Filosofia com Crianças: apresentando a Lenda da Mandioca” se tornou um laboratório para testar a hipóteseposta de que a filosofia começa na infância, no seu sentido cronológico e existencial – nessa maneira de se relacionar com o mundo, cultivando a capacidade de se maravilhar, de perguntar, de questionar o que parece óbvio e de estar aberto ao novo. É essa “infância do pensamento” que, segundo vimos, a própria filosofia busca, como um eterno começo.

A metodologia utilizada da pesquisa-ação no âmbito da abordagem qualitativa, alinhada ao método dialógico de Paulo Freire (2024) e às etapas da construção de uma oficina de conceitos de Silvio Gallo (2006) foram oportunas e continuam relevantes para atividades com o propósito de ensinar a filosofar com crianças.

Com isso, entendemos que os objetivos foram alcançados e novas possibilidades estão à frente. A cultura amazônica é rica de plasticidade e inocente magia, pois se revela como pertencente a uma idade mítica, plena de liberdade e energia telúrica. Além da infância, da curiosidade, do espanto, da admiração, temos um vasto mundo de encantos, lendas e mitos que nos convidam a filosofar.

## referências

ARISTÓTELES. *Metafísica Livros I, II e III*. Clássicos da Filosofia: Cadernos de Tradução. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzales. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. *Ethica*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.

HEIDEGGER, Martin. *Que é isto a filosofia? Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Duas Cidades, 2006. p. 29.

KOHAN, Walter. *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). N° 4. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Org.). *Caderno de atividades pedagógicas em educação popular: relatos de pesquisas e práticas educacionais*. Belém: NEP/CCSE/UEPA, 2015.

**gabriela cristina freitas de oliveira:**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Graduada em Filosofia (UEPA). Membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP).

**marlen lorena oliveira soares:**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora no Jumué ha Renda Keruhu - Centro de Formação e Saberes Ka'apor através da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. Membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP).

**leonardo gonçalves de alvarenga:**

Doutor em Ciência da Religião (PUC-SP/EHESS, Paris), professor no Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (UEPA). Membro do Núcleo de Pesquisa Popular Paulo Freire (NEP).

**como citar este artigo:**

**ABNT:** OLIVEIRA, Gabriela Cristina Freitas de; SOARES, Marlen Lorena Oliveira; ALVARENGA, Leonardo Gonçalves de. Lendas amazônicas e Filosofia com Crianças: relato de experiência em uma “oficina de conceitos” em Belém do Pará. *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1-17, 2025. Disponível em: [inserir link]. Acesso em: [inserir data].

**APA:** Oliveira, G. C., Soares, M. L., & Alvarenga, L. G. (2025). Lendas amazônicas e Filosofia com Crianças: relato de experiência em uma “oficina de conceitos” em Belém do Pará. *childhood & philosophy*, 21, 1-17. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2025.93328>

**créditos**

---

- **Reconhecimentos:** Não aplicável.
- **Financiamento:** Não aplicável.
- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Não aplicável.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável
- **Contribuição dos autores:** Conceitualização, revisão e edição do texto: ALVARENGA, L. G.; OLIVEIRA, G. C. F. de; Análise formal, Redação e Investigação: SOARES, M. L. O.
- **Imagem:** Não aplicável.
- **Preprint:** Não houve publicação de *preprint*.

---

**artigo submetido ao sistema de similaridade ::plagium™**

*submetido em:* 31.07.2025

*aprovado em:* 10.10.2025

*publicação:* 30.11.2025

**parecerista 1:** marcos lorieri   **parecerista 2:** sílvio gallo