



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

GLEISSE CRISTIANE SERRA MARTINS

**O DIÁLOGO FILOSÓFICO COMO EXPERIÊNCIA DE
PENSAMENTO:
UM ESPAÇO DE “OPORTUNIDADES PERDIDAS”?**

Londrina
2016



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2016

GLEISSE CRISTIANE SERRA MARTINS

**O DIÁLOGO FILOSÓFICO COMO EXPERIÊNCIA DE
PENSAMENTO:
UM ESPAÇO DE “OPORTUNIDADES PERDIDAS”?**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro.

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

MARTINS, GLEISSE CRISTIANE SERRA.

O DIÁLOGO FILOSÓFICO COMO EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO : UM ESPAÇO DE "OPORTUNIDADES PERDIDAS"? / GLEISSE CRISTIANE SERRA MARTINS. - Londrina, 2016.
136 f.

Orientador: DARCÍSIO NATAL MURARO.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
Inclui bibliografia.

1. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO - Teses. 2. DIÁLOGO FILOSÓFICO COM CRIANÇAS - Teses. I. MURARO, DARCÍSIO NATAL. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

GLEISSE CRISTIANE SERRA MARTINS

**O DIÁLOGO FILOSÓFICO COMO EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO:
UM ESPAÇO DE “OPORTUNIDADES PERDIDAS”?**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri
Universidade Nove de Julho - UNINOVE

Prof. Dra. Leoni Maria Padilha Henning
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 26 de fevereiro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Orientador Professor Doutor Darcísio Natal Muraro por me ensinar a fazer, me conduzir nesta pesquisa e me apresentar o Curso de Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman. Agradeço aos meus pais e irmão por todo o apoio e por acreditar comigo que o professor deve sempre continuar estudando. E agradeço às minhas amigas Lourides Aparecida Francisconi e Fernanda de Paula Alves de Oliveira pelas longas nossas conversas sobre a criança, a Arte, a Literatura e a Filosofia.

*“É característico de um espírito bem formado e forte condescender em tornar suas as ideias infantis, a fim de melhor guiar a criança.”
(Michel de Montaigne)*

MARTINS, Gleisse Cristiane Serra. **O diálogo filosófico como experiência de pensamento: um espaço de “oportunidades perdidas”?** 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar a estruturação do diálogo filosófico com crianças e o seu caráter educacional numa experiência de pensamento reflexivo e exercício de criticidade na Educação Infantil. A metodologia do trabalho consiste num estudo filosófico bibliográfico de análise de conceitos e de uma pesquisa empírica a partir da metodologia da Análise da Experiência Fatural. Ao aprofundar o estudo sobre o papel do diálogo no desenvolvimento do pensar na vida da criança busca-se uma alternativa de Educação pautada na experiência democrática de construção e reflexão sobre os conhecimentos. A pesquisa destaca como problemática a ser discutida, as seguintes questões: diante da possibilidade de uma experiência de reflexão filosófica na Educação Infantil, qual o espaço que o diálogo tem na sala de aula? Em que medida ele pode ser praticado no contexto da sala de aula na Educação Infantil? O objetivo desta pesquisa é tentar compreender a natureza do diálogo filosófico e sua aplicabilidade em relação à criança, considerando-a articuladora e produtora de saberes por meio da observação de três práticas em instituições de ensino de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Londrina. A pesquisa apresenta seis dimensões do diálogo: pedagógica, social, ética, lógico-epistemológica, psicológica e política. Por fim, esta pesquisa corrobora a ideia de que o diálogo pode ser o meio pelo qual o pensamento pode ser experienciado de maneira democrática. Ao consistir em um canal entre os pares e uma alternativa de experiência para o pensar reflexivo, pode permitir aos envolvidos no processo tornarem-se articuladores em busca da investigação dos conceitos e da maneira como eles influenciam e promovem a compreensão acerca das coisas que fazemos em nossas vidas.

Palavras-chave: Educação infantil. Experiência. Diálogo filosófico.

MARTINS, Gleisse Cristiane Serra. **Philosophical Dialogue as a thought experiment: an area of "missed opportunities"?** 2016. 136 p. Dissertation (Master of Education) - University of Londrina, Londrina. 2016.

ABSTRACT

This research seeks to analyze the structure of philosophical dialogue with children and its educational character in the experience of reflective and criticality thinking in the kindergarten. The methodology of work is a bibliographic study of philosophical analysis of concepts and empirical research based on the methodology of the analysis of the factual experience. To deepen the study of the role of dialogue in the development of thinking in the child's life search is an alternative education guided by the democratic experience of building and reflection on knowledge. The research highlights how problematic to be discussed the following issues: on the possibility of a philosophical reflection of experience in early childhood education, which space that dialogue has in the classroom? The extent to which it can be practiced in the context of the classroom in kindergarten? The objective of this research is to try to understand the nature of philosophical dialogue and its applicability in relation to the child, considering the articulator and producer of knowledge through observation of three practices in early childhood education educational institutions of Londrina Education Municipal Network. The research presents six dimensions of dialogue: pedagogical, social, ethical, logical-epistemological, psychological and political. Finally, this research supports the idea that dialogue can be the means by which thought can be experienced in a democratic manner. To consist of a channel between the couple and an alternative experience for reflective thinking, can allow those involved in the process become organizers in search of research concepts and the way they influence and promote understanding about the things we do in our lives

Keywords: Childhood education. Experience. Philosophical dialogue.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O DIÁLOGO E A CRIANÇA: A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA DO PENSAR	19
1.1 A EXPERIÊNCIA DO DIÁLOGO	20
1.2 AS APARENTES PRÁTICAS DE DIÁLOGO	23
1.3 O PAPEL DOS ARTICULADORES NO DIÁLOGO.....	25
1.4 O ESPAÇO ESCOLAR E A POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA	33
2. O DIÁLOGO FILOSÓFICO COM CRIANÇAS: ALGUMAS DIMENSÕES	46
2.1 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO DIÁLOGO	48
2.2. A DIMENSÃO SOCIAL DO DIÁLOGO	55
2.3 A DIMENSÃO ÉTICA DO DIÁLOGO	60
2.4 A DIMENSÃO LÓGICO-EPISTEMOLÓGICA DO DIÁLOGO	66
2.5 A DIMENSÃO PSICOLÓGICA DO DIÁLOGO	75
2.6 A DIMENSÃO POLÍTICA DO DIÁLOGO	82
3. ANÁLISE DE PRÁTICAS DE SALA DE AULA: UM ESPAÇO DE “OPORTUNIDADES PERDIDAS”?	93
3.1 OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E SUAS PARTICULARIDADES.....	93
3.2 O FAZER PEDAGÓGICO E A SUSCETIBILIDADE NO FAZER DIALÓGICO: O LUGAR DO DIÁLOGO NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COM CRIANÇAS	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134

INTRODUÇÃO

O interior do espaço escolar, neste caso, em específico o da Educação Infantil¹, ao continuar elaborando planejamentos diários desconsiderando as dúvidas e afirmações hipotéticas das crianças e ofertando a elas atividades prontas e fechadas a serem desenvolvidas num material fotocopiado, teimosamente perpetua uma relação que há muito deveria ter sido superada: a da reprodutibilidade do pensar padronizado. Ensina-se a reproduzir informações ao invés de pesquisar e investigar as mesmas, ensina-se dados corretos, ao invés de ceder espaço a pensar sobre conceitos e suas relações com o cotidiano, ensina-se a memorização de dados em detrimento da reflexão e ensina-se as regras de condutas para as crianças se tornarem obedientes e “comportadas”. Ora, a postura a que a escola condiciona suas crianças é a simples passividade. Destaco este movimento porque, desde 2004, leciono na Educação Infantil e somente há pouco tempo comecei a refletir à luz da Filosofia acerca do pensar oportunizado junto às crianças – e neste ponto incluo minha própria prática. Comecei a perceber que, de um modo geral, havia uma lacuna entre o que orientam os documentos oficiais e as práticas de ensino que consistem no fato de que as crianças não são incluídas e/ou convidadas a pensar de maneira investigativa durante o processo da experiência educativa, ou seja, propõem-se trabalhos para que a criança execute e “aumente seu conhecimento”, mas nega-se o momento valioso desde a proposição que consiste justamente na reflexão, na ação de pensar, na prática do dialogar sobre as coisas a que nos propomos fazer: Como fazer? Por que fazer? Para quem? Quais implicações têm este fazer?

Durante as primeiras leituras acerca desta prática, verifiquei que essa discussão não é um privilégio da era moderna. Já no século XVI, Michel de Montaigne, nos Ensaio, livro I, ao enunciar o texto “Da educação das crianças”, já apresentou um olhar distinto ao de sua época em relação a como se educam as crianças. Segundo ele, a criança deve ser ensinada a considerar os fatos, a emitir julgamentos, uma prática que vai além do arquivamento de informações. Uma

¹ O termo Educação Infantil, empregado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), refere-se ao espaço da educação formal para crianças entre 4 meses e 6 anos. No caso desta pesquisa, o termo Educação Infantil fará referência às crianças de 5 anos de idade.

análise feita por Theobaldo (2008) apresenta uma reflexão apontando o não apreço do Filósofo francês pela “inutilidade do saber erudito”, ou seja, para a autora, a Educação pensada por Montaigne criticava o “aparente saber” fruto de uma educação cujo fim era predominantemente a memorização. Segundo ela,

Montaigne afasta-se do [...] que exclusivamente abastece a alma com assuntos e conhecimentos alheios, numa atividade que apenas mobiliza a memória. A verdadeira finalidade da formação está na capacidade de mobilizar [...] as condições que conduzam ao exercício do julgamento [...] a tarefa do preceptor consiste em gerar o aprendizado por intermédio do contato direto e assíduo do aluno com os homens e com as coisas do mundo, e, nisso, “forjar” novos engates entre a experiência vivida e o julgamento. (THEBALDO, 2008, p. 41)

Há, portanto, nessa perspectiva, e de modo incipiente, a presença de uma maneira de pensar a Educação como instrumento para a investigação, numa tentativa de superar uma lacuna que não deveria existir nos dias de hoje: o cerceamento da experiência da criança. Nesse caso, entende-se por experiência uma experimentação da criança, um aprender resultante de “[...] uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer” (DEWEY, 1959, p. 153). Este cerceamento aqui referido não é em relação à capacidade de se expressar que a criança detém, mas sim, a respeito da prática oportunizada na Educação Infantil em relação à elaboração do pensamento que envolva reflexão, criatividade e criticidade; reflexão acerca de si, do mundo e do seu lugar no mundo e com o mundo. É verdadeira a consideração de Montaigne (1996, p. 151) se pensarmos que as ações históricas acometidas com o nosso pensar representam um não cessar “[...] de nos gritar aos ouvidos, como que por meio de um funil, o que nos querem ensinar, e o nosso trabalho consiste em repetir”. Proferir repetidamente as palavras e refletir acerca das palavras proferidas são duas proposições bastante distintas.

No entanto, já nesta mesma época, o filósofo defendia algumas ações que vão de encontro ao silenciamento da experiência infantil, a saber: deixar que a criança prove as coisas e que as examine e que desde cedo lhe seja proporcionada uma educação que conduza à “experiência do diálogo” e lhe oportunize iniciar-se no universo da prática da reflexão. Esta maneira de considerar o pensar infantil, tendo o

contato prático [provar] aliado ao exercício da reflexão, consta nos quatro documentos oficiais norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil, com léxicos diferentes.

O primeiro deles, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), menciona que as experiências promovidas na Educação Infantil devem requerer, por parte das crianças, “intensa atividade interna” (p. 33), explicando que este processo lhes permite modificar seus conhecimentos prévios, pensar sobre os mesmos, ampliá-los ou diferenciá-los a partir das novas vivências. Para isto, é papel do professor, “[...] criar situações intencionais nas quais elas [as crianças] já sejam capazes de explicitar seus conhecimentos por meio das mais diversas linguagens a que têm acesso.” (BRASIL, 1998, p. 33) Nesse sentido, cabe ressaltar que a experiência de pensamento da criança “sobre seus conhecimentos” já é, há quase vinte anos, um dever da Educação Infantil; uma responsabilidade que precisa acontecer de maneira co-participativa: professor e criança trabalham juntos, numa ação mediada que é troca, que é dialógica.

O segundo, o Parecer CNE/CEB N° 20/2009, argumenta que a Educação Infantil deve, de fato, enquanto espaço de educação formal, promover experiências nas quais a criança participe ativamente e criticamente, explicitando que o local deve proporcionar “[...] contextos que lhe permitam a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade” (BRASIL, 2009, p. 8). Neste caso, há de se atentar para o fato de que a ação educativa na Educação Infantil, novamente, tem o dever de ser um espaço dialógico onde a criança possa participar de experiências de troca entre si e o professor, entre si e outra criança e si e o mundo, questionando e se expressando com base nos princípios da responsabilidade, da razoabilidade e da ética.

Há também um terceiro documento mandatário norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). O documento apresenta três princípios filosóficos fundamentais que devem nortear as experiências promovidas na escola, a saber: princípio Ético, princípio Político e princípio Estético. Tais princípios devem compor a base de uma Educação que contemple, assegure e respeite em suas práticas cotidianas de ensino:

[...] a autonomia, a solidariedade, o respeito ao bem comum [...] o exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática [...] a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

Colocados nestes termos, pode-se entender que tais caracteres necessitam ser construídos e pensados durante o processo educativo. Assim, a esse movimento que é construção de conhecimento e reflexão sobre esta construção dentro da prática educativa é que podemos chamar de prática dialógica. Além disso, o documento também define a criança a quem esta Educação se dirige como sendo um “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...] constrói sentidos [...] produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12) Ou seja, considerando a criança como um ser de mente ativa, articulador dos significados que se constrói enquanto sujeito nas interações e relações com os outros e o meio, parte-se do pressuposto, de que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve contemplar junto à Pré-escola uma educação voltada ao diálogo.

Por fim, há um quarto documento que está em construção, recentemente disponibilizado para consulta pública entre a comunidade escolar e que norteará o trabalho pedagógico com a Educação Infantil a partir de 2016: a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2015). Este documento apresenta a criança como um sujeito dialógico que aprende e apreende o mundo na interação com os outros a partir do reconhecimento do modo como a criança se relaciona com o mundo. Segundo o documento,

O posicionamento em relação aos processos pedagógicos na Educação Infantil parte da concepção de que a construção de conhecimentos pelas crianças [...] efetiva-se pela sua participação em diferentes práticas cotidianas nas quais interagem com parceiros adultos e companheiros de idade. Neste processo é necessário reconhecer [...] o modo como as crianças pequenas se relacionam com o mundo, a especificidade dos recursos que utilizam, tais como a corporeidade, a linguagem, a emoção. (BRASIL, 2015, p. 18)

Conhecer o universo infantil e suas especificidades é um dever e uma das responsabilidades dos professores que lecionam nesta etapa da Educação Básica.

Ao reconhecer as crianças enquanto articuladoras co-participantes do próprio aprendizado, o professor assume uma postura de ensino-aprendizagem dialógica visto que considera que elas

[...] precisam imergir nas situações, pesquisar características, tentar soluções, perguntar e responder a parceiros diversos, em processo que é muito mais ligado às possibilidades abertas pelas interações infantis do que de um roteiro de ensino preparado apenas pelo/a professor/a. (BRASIL, 2015, p. 19)

Em suma, todos os documentos oficiais apresentam, dentro da prática educativa na Educação Infantil, uma criança ativa, participante, integrada no processo de aprendizagem; uma criança que é parte, que deve estar presente e ser articuladora na construção do conhecimento que não pode ser silenciador, verticalizado e engessado. Nesse sentido, a Educação Infantil, tem um legado a cumprir: se consolidar como um espaço aberto ao questionamento e à investigação. Esta maneira de conceber a prática de ensino na Educação Infantil vai ao encontro da premissa do currículo descrita por Lipman (1995) uma vez que

Se, portanto, pensar em sala de aula é algo considerado como desejável, o currículo não pode apresentar-se de maneira clara e inflexível, pois isto paralisa o pensar. O currículo deveria trazer à tona aspectos do tema que não são resolvidos e problemáticos a fim de prender a atenção [...] dos alunos e estimulá-los e formar uma comunidade de investigação. (LIPMAN, 1995, p. 32)

A Educação Infantil, considerando os documentos norteadores do trabalho pedagógico, pode ser considerada um campo de possibilidades abertas à descoberta do conhecimento e à investigação, pois não é composta por um currículo engessado e inflexível. No entanto, para que, de fato, este caráter seja positivo, é necessário que o professor esteja receptivo a adotar uma prática aberta ao diálogo e não simplesmente adote a prática de “[...] fazer perguntas e os alunos responderem sem que qualquer uma das partes sinta a menor dúvida ou perplexidade”. (LIPMAN, 1995, p. 32) Portanto, é necessário que estes dois fatores estejam presentes: um currículo aberto e um professor suscetível a adotar uma postura investigativa e dialógica dentro da prática educativa com a Educação Infantil.

Assim, ao apresentar brevemente a forma como os documentos oficiais definem a maneira com que deve acontecer a prática educativa para a primeira etapa da Educação Básica, há de se considerar o diálogo como um elemento importante no desenvolvimento da maneira de pensar da criança. Mas não é uma conversa qualquer, e sim, um diálogo reflexivo, o que permite e instiga a investigação sobre o que se passa no mundo, sobre a nossa responsabilidade para com o outro, sobre os modos de agir e sentir a cada situação problemática surgida. Foram estas as questões, considerando a relevância do diálogo filosófico enquanto experiência de pensamento sobre as coisas do mundo na Educação Infantil, a centelha desta pesquisa.

Posto isto, faz-se pertinente questionar sobre o que é o diálogo? O que é diálogo filosófico? O que é diálogo filosófico na infância? É possível uma educação para o diálogo? Tais questões nos levam a construir uma reflexão sobre o papel do diálogo como um elemento importante para a superação da prática do pensar padronizado e, conseqüentemente, a instauração da ação dialógica como possibilidade de promover uma Educação para o pensar. Por outro lado, busca-se verificar na prática pedagógica se o diálogo é praticado com as crianças considerando a responsabilidade da professora frente ao que se denomina prelúdio do exercício da reflexão infantil, ou seja, quais os aspectos substanciais desse diálogo a que se propõe estabelecer com as crianças e quais mudanças tal prática ocasionaria tanto na essência da ação educativa enquanto ato de reflexão com crianças pequenas quanto na própria subjetividade infantil.

Assim, considerando que, nas palavras de Lipman (1995, p. 22), as crianças em idade pré-escolar apresentam consigo a abertura à investigação, o interesse em conhecer e conversar sobre este mundo problemático que se lhes apresenta a sua volta, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a presença do diálogo filosófico como gerador da experiência de pensamento na Educação Infantil. Além disso, esta pesquisa se propõe, primeiramente, a apresentar algumas práticas aparentemente dialógicas como também analisar concepção de diálogo filosófico no universo da infância; em seguida, alvitra construir uma reflexão acerca das categorias do diálogo enquanto experiência de pensamento na Educação Infantil; por fim, analisa o diálogo praticado na escola à luz dos documentos oficiais norteadores do trabalho pedagógico com esta etapa da Educação além do aporte teórico delimitado nesta pesquisa.

Em se tratando do recorte teórico, na medida em que esta pesquisa se propõe a investigar a presença do diálogo filosófico como experiência de pensamento na Educação Infantil, optou-se, primeiramente, por considerar o diálogo enquanto experiência humana, na perspectiva de John Dewey e, em seguida, por compreendê-lo como uma experiência investigativa e filosófica de pensamento, sob a ótica defendida por Matthew Lipman.

Esta pesquisa está pautada sob um estudo filosófico bibliográfico de análise de conceitos e um estudo empírico a partir da metodologia da Análise de Experiência Fatural. Dita nestes termos é necessário explicar que esta metodologia foi pensada considerando o diálogo uma experiência oriunda de um plano comunicativo interacional e mediado, composto por símbolos linguísticos (as palavras) e símbolos não linguísticos (gestos, movimentos faciais, sinais), ambos considerados no contexto de produção como elementos que podem interferir positiva ou negativamente o momento da prática do pensar. Isto porque, durante um diálogo filosófico, o professor, considerado o integrante mais experiente, um moderador-participante, pode influenciar positiva ou negativamente os membros envolvidos a partir da atividade mediada na qual propõe e integra ao mesmo tempo a experiência por meio do uso das palavras, dos gestos, dos movimentos faciais ou dos sinais que interpõe. Nesta metodologia, tanto os símbolos linguísticos quanto os símbolos não linguísticos são considerados “elementos de significação” (BARDIN, 2011, p. 43) constitutiva da experiência dialógica, haja vista, o diálogo compreender tanto a dimensão do que é verbal quanto do que não é verbal na sua composição.

A Análise da Experiência Fatural, também pautada na categorização do pensar proposta por Matthew Lipman, comporta seis categorias de análise do diálogo como uma experiência de aprendizagem no âmbito Educacional, a saber: Dimensão Pedagógica: a criação de uma comunidade de investigação dentro da sala de aula deve seguir alguns passos como leitura, elaboração da agenda, investigação e produção de significados; Dimensão Social: como o diálogo acontece na Educação Infantil, uma esfera da macroestrutura social, ele deve apresentar características tais como: interação, consistir em um momento de troca, de aprendizagem; Dimensão Ética: parte-se do pressuposto de que para existir diálogo deve-se levar em conta o outro, tendo como características a relação falar-ouvir, a empatia e a amorosidade; Dimensão Lógico-Epistemológica: o diálogo filosófico utiliza-se de argumentos que devem manter a sequencialidade e assegurar a

continuidade do argumento, investigar um problema, trazendo ao plano da consciência a relação parte-todo; Dimensão Psicológica: o diálogo filosófico em uma comunidade deve apresentar características como a reciprocidade, a expressão de sentimentos e emoções, a sensibilidade para com o outro; tudo isto em uma dinâmica como um jogo com regras perpassado pelo lúdico; e por fim, a Dimensão Política: o diálogo deve ser uma experiência de transformação do saber, de reflexão, perpassada pelo consenso razoado, permitindo a construção da autonomia a partir da presença da solidariedade e do sentimento de democracia no decorrer do seu andamento.

Em relação ao questionário, primeiro instrumento de coleta de dados, ele foi aplicado antes da observação. Esta condição se justifica uma vez que o professor deve estar consciente da temática do trabalho acerca da presença do diálogo filosófico na Educação Infantil.

A observação foi realizada em três, dos 27 Centros Municipais de Educação Infantil, em turmas de Pré-escola 5. As três instituições foram as únicas que responderam favoravelmente à participação espontânea para a pesquisa. Para tanto, uma das grandes restrições da ampliação desta pesquisa foi o grande número de escolas que não autorizaram a realização da pesquisa, apesar de a Secretaria Municipal de Educação emitir um parecer favorável à sua realização.

Cada uma das instituições que aceitaram participar da pesquisa apresentam características das mais diversas possíveis umas das outras, nos mais diferentes fatores: localização, espaço físico, material pedagógico.

A primeira escola a autorizar a pesquisa atende cerca de 150 crianças da Creche até a Pré-escola. Detém um espaço com grande pátio interno, um gramado extenso, 8 salas de aula com uma turma de Pré-escola 5 e um acervo pedagógico de materiais que está em construção. A segunda escola a autorizar a pesquisa atende cerca de 110 crianças da creche até a Pré-escola. É uma escola que passa por um processo recente de municipalização, começando suas atividades este ano e está reunindo seu acervo de materiais pedagógicos. Conta com cinco salas de aula, sendo duas delas de Pré-escola 5. A terceira escola a autorizar a pesquisa atende cerca de 120 crianças da Pré-escola. É uma escola municipal que já existe há, aproximadamente, dez anos. Detém um pátio interno médio, um grande acervo de materiais e um parque interno. Conta com cinco salas de aula, sendo duas delas de Pré-escola 5.

A idade das crianças – 5 anos – foi definida deste modo com base na maior capacidade que detém, frente às idades anteriores, de articulação no modo como comunicam seus pensamentos. Foram observados 3 professores. A escolha dos sujeitos participantes obedeceu aos seguintes critérios: aceitar participar desta pesquisa de modo espontâneo, estar lecionando em uma turma de Pré-escola 5 na Rede Municipal de Ensino de Londrina e ter formação pedagógica condescendente à função assumida.

Acompanhou-se na observação um dia de atividade em cada uma das turmas, com uma duração de tempo com média de 35 minutos. Foi acordado de antemão que as aulas a serem observadas deveriam conter momentos/atividades que envolvam o diálogo. Todas as aulas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Para manter o anonimato das crianças que participaram das aulas juntamente com as professoras, optou-se por utilizar nomes fictícios na identificação dos diálogos.

O período para a observação, coleta de dados e aplicação do questionário² com os professores empreendeu o mês de maio de 2015. Este recorte se deu pelo fato de que, primeiro, faz-se necessário a resposta da autorização da Secretaria de Educação, solicitada mediante carta de apresentação para a realização da coleta de dados nas dependências instituições municipais; e segundo, que nesta época já é passado o período de adaptação das crianças aos novos colegas, professores e, eventualmente, uma nova escola.

Posto isto, esta pesquisa se apresenta em três capítulos: o primeiro capítulo apresenta algumas formas aparentes de diálogo bem como sintetiza a concepção de diálogo filosófico no universo da infância; no segundo capítulo, constrói uma reflexão acerca das dimensões do diálogo enquanto experiência de pensamento na Educação Infantil; e, no terceiro capítulo, analisa os limites e as possibilidades do diálogo praticado na escola à luz dos documentos oficiais norteadores do trabalho pedagógico com esta etapa da Educação bem como do aporte teórico delimitado nesta pesquisa.

² Os questionários respondidos foram suprimidos dos anexos da pesquisa porque poderiam ferir o anonimato dos sujeitos participantes.

1. O DIÁLOGO E A CRIANÇA: A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA DO PENSAR

“Viver significa ser alvo da palavra dirigida.”
(BUBER, 2014, p. 43)

Historicamente, a construção da identidade da Educação Infantil no Brasil, primeira etapa da Educação Básica, tem sua origem no contexto das políticas de atendimento à infância que, por um lado assistia as crianças pobres e por outro educava as crianças das classes abastadas. Não havia um consenso em relação à concepção de educação das crianças como um todo. Esta contradição suscitou duas maneiras de conceber a educação das crianças em espaços coletivos

[...] compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. (BRASIL, 2009, p. 1)

Na busca pela transformação desta realidade, no primeiro decênio do século XXI, a Educação Infantil sofre uma reforma conceitual a começar pelo currículo que passa a ser concebido

[...] como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009, p. 6)

Esta mudança operada na maneira de conceber a educação das crianças permitiu que a Educação Infantil, antes um lugar de assistência, consista, hoje, em um espaço educativo, de tempo integral, onde são matriculadas crianças entre quatro meses a cinco anos. Crianças que ontem eram consideradas como sujeitos no sentido de estarem sujeitadas apenas à assistência do corpo, são, hoje, consideradas sujeitos produtores de cultura por meio da observação, dos questionamentos, das brincadeiras e da experimentação, inseridos num tempo

histórico e espaço social. Esta Educação tem como finalidade garantir experiências que promovam

[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências [...]; incentivem a curiosidade [...] o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social. (BRASIL, 2010, p. 25-26)

No entanto, chegar à concretude de tais práticas é um desafio para educadores que atuam com esta etapa da Educação Básica, pois é necessário que o professor – considerando-o o sujeito mais experiente dentro do processo educativo – tenha clareza do significado do termo experiência, tão amplamente citado nos documentos, e da habilidade na prática do questionamento, da indagação, da pergunta com as crianças.

1.1 A EXPERIÊNCIA DO DIÁLOGO

Ao considerar que a criança, na escola, apreende o mundo por meio das relações com os outros nas práticas do dia-a-dia que vivencia, e que o diálogo está entre elas, é necessário compreender o que é a experiência. John Dewey (1959, p. 152) define a experiência como uma ação ativo-passiva, pois, segundo ele

Só pode ser compreendida a natureza da experiência, observando-se que encerra em si um elemento ativo e outro passivo, especialmente combinados. Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa [...] No aspecto passivo, ela é sofrimento, passar por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida, ele nos faz em troca alguma coisa.

Oportunizar a experiência, segundo o filósofo, é uma prática diametralmente oposta à proposição de atividades fotocopiadas – ação comum no ambiente escolar. A execução mecanizada de uma atividade difere da experiência porque esta deve ser acompanhada de uma mudança operada de maneira consciente, ou seja, quando “fluxo e refluxo são repassados de significação”. (DEWEY, 1959, p. 152). Esta significação se dá em decorrência da relação entre a atividade interna e o

interesse ativo pelo mundo, com toda a sua complexidade de sentidos e significados. No entanto, o que a escola acaba por fazer é nos habituando

[...] a contentar-nos com um mínimo de sentido e a deixar de notar quão restrita é nossa percepção das relações que dão às coisas as suas verdadeiras significações. Acostumamo-nos tão completamente a uma espécie de pseudo-ideia, de meia percepção, que não temos acordo de quanto é semimorta nossa atividade mental. (DEWEY, 1959, p. 157)

E este é o preço das proposições de atividades que não se constituem experiências: uma pobreza de experiências significativas. Pode-se traçar uma analogia entre o salão burguês, apresentado por Walter Benjamin e a Educação Infantil. Segundo Benjamin (1994, p. 118), a atitude determinada pelo hábito no interior de um salão burguês “[...] obriga o habitante a adquirir o máximo possível de hábitos, que se ajustam melhor a esse interior que a ele próprio [sujeito]”, ou seja; ao aplicarmos este modelo ao espaço escolar, podemos inferir que a criança também adquire uma grande quantidade de hábitos ao executar uma tarefa proposta padronizadamente em cujo ajustamento corresponde ao melhor para a escola, não para a própria criança no âmbito do pensar. Um caminho que se contrapõe a este modelo é o que cria a experiência do diálogo que conduz à reflexão.

Nesse sentido, promover realmente a experiência dentro da escola é permitir, concomitantemente, que a criança aja sobre o objeto do conhecimento e que esta ação também reflita na própria criança. Estas duas ações, o agir e o sofrer, quando reunidas em uma atividade que oportunize significativamente o retorno decorrente de suas consequências, podem ser consideradas, juntas, experiência.

E a escola, neste caso, pode ser um lugar dedicado à experiência de diálogo com a criança, pois que um de seus objetivos é oportunizar o exercício do questionamento, do falar, da expressividade e do pensar com as crianças. (BRASIL, 2010, p. 16). Nesse sentido, para que se tenha um ambiente propício para pensar de modo crítico, criativo e cuidadoso (LIPMAN, 2003), é necessário que se crie condições para que exista o diálogo. E não seria tão difícil adotar uma prática dialógica e investigativa se o professor considerasse que “[...] a criança está cercada por um universo [...] que tanto estimula o pensamento quanto provoca o encantamento e a ação” (LIPMAN, 1995, p. 23), um universo enigmático à espera da

descoberta de sentidos. Matthew Lipman, no livro *A Filosofia na Sala de Aula*, explica que o maravilhamento das crianças com o mundo se dá porque elas se deparam “[...] não com problemas de fácil solução, mas com verdadeiros mistérios.” (LIPMAN, 2001, p. 56) O filósofo aponta três modos de a criança tentar explicar o maravilhamento com o mundo que se encontram ao seu redor: o primeiro é por meio de uma explicação científica, o segundo é em forma de faz-de-conta e o terceiro é “[...] formulando o assunto filosoficamente em forma de pergunta.” (LIPMAN, 2001, p. 57)

Ao elaborar uma pergunta a criança começa a pensar filosoficamente e a fazer suas tentativas em busca de respostas que sejam satisfatórias às suas curiosidades. Ao passo que essa criança é estimulada a investigar, ela começa a tentar buscar explicações para as coisas do mundo e começa a construir significados para as ações a partir da experiência de pensamento que é linguagem, que é expressão, que é fala, sendo, portanto, predisposto ao diálogo. Ou seja, as práticas de repassar informações, absorver instruções e padronizar o conhecimento estão em uma posição diametralmente contrária à proposta de uma educação para o diálogo. Isso porque a criança usa as palavras para falar do mundo que a cerca, do mundo que vê, ouve, sente e que a intriga. Ela é capaz de iniciar a experiência do pensar por si mesma e construir saberes por meio do diálogo; mas não o conseguirá fazê-lo sozinha, nem por meio da introdução do pensar pronto, absoluto e padronizado, denominado por Lipman (1995) como processo mecânico. Mecanizar o modo de pensar da criança é inseri-la em um processo que Freire (2005) denomina de “domesticação”. E fazer isso ainda na Educação Infantil, é negar à criança a experiência da troca e a possibilidade de ela aprender a refletir e a pensar por si mesma.

Mesmo antes de entrar na escola, a criança contempla certas coisas que existem no mundo quando as vivencia e sente a necessidade de compreendê-las. Suas tentativas de compreensão, normalmente, se dão por meio de indagações. Isso também acontece quando a criança chega à Educação Infantil e se depara com a sala de aula, professor e colegas. No entanto, não é qualquer indagação que consiste em diálogo. Lipman (1995, p. 32) explica que, “[...] os professores podem fazer perguntas e os alunos responderem [...] sem que nenhuma atividade

verdadeira de pensar tenha ocorrido”. Isso ocorre quando há troca mecânica de informações ou ainda quando suas indagações são ignoradas.

Para propor experiências para falar deste mundo enigmático e intrigante, cuja atividade principal consista em diálogo, é necessário atentar para o que realmente é o diálogo, pois como diz Buber (2014, p. 53), “[...] existe também o diálogo que não é diálogo enquanto forma de vida, isto é, que tem a aparência de um diálogo, mas não a sua essência”.

Desta forma, dada a necessidade de compreender o que é diálogo na perspectiva desta pesquisa, ele será analisado a partir de um comparativo com algumas de suas antinomias: o monólogo, o debate ou polêmica e a conversa.

1.2 AS APARENTES PRÁTICAS DE DIÁLOGO

Dialogar é um processo complexo de interações entre sujeitos mediados por um mundo de ações e significados. Quando esta interação entre os envolvidos não é possibilitada pode culminar na ausência de diálogo. Há, pelo menos, três práticas que na aparência podem ser confundidas com diálogo. Tais práticas são o monólogo, o debate ou polêmica e a conversa.

O primeiro deles, o monólogo é caracterizado por uma falsa presença de reciprocidade já que, segundo Buber (2014, p. 57), “[...] o movimento básico do monólogo é um dobrar-se-em-si-mesmo”. Ao voltar-se para si, o eu monológico desconsidera a presença da alteridade e se instaura uma comunicação egoísta e independente, ou seja, quando

[...] dois ou mais homens, reunidos num local, falam, cada um consigo mesmo, por caminhos tortuosos estranhamente entrelaçados [...] sem considerar os indivíduos com que se fala como pessoas presentes. (BUBER, 2014, p. 54)

Quando não há presença, ou seja, quando dois ou mais homens estão reunidos fisicamente, mas não dão a devida atenção uns aos outros, quando se negam a ouvir e a perceber de fato o outro que vos fala, ocorre o “retrair-se do homem diante da aceitação, na essência do seu ser, de uma outra pessoa na sua singularidade” (BUBER, 2014, p. 58); ocorre a desintegração da “relação entre”, ou o

que Ricoeur (1991, p. 16) denomina como “eu desancorado”. Este eu repousa sobre o caráter enganador haja vista que “consiste precisamente em fazer passar o parecer para o ser verdadeiro”, ou seja, cria-se a ilusão de uma experiência de troca para o que, em verdade, pousa em uma auto-afirmação e confirmação de si mesmo a partir da desconsideração do outro que está à sua frente, aparentemente, numa “relação entre” que, neste caso, pode ser entendida como relação entre individualidades que não se tocam. Assim, o monólogo pode ser compreendido como dois falares entre meros indivíduos que não se percebem um ao outro. (BUBER, 2014, p. 55)

Ancorado ao monólogo está o debate ou polêmica. Este, por sua vez, tem o enfrentamento como caráter basilar. De acordo com Buber (2014, p. 40-41), ainda que o debate aparente uma comunicação, ou seja, espécie de “tráfego dos homens entre si”, lhe falta um elemento “[...] indissolúvel à constituição mínima do diálogo [...]: a reciprocidade da ação interior”. Isso porque, um debate é determinado

[...] unicamente pelo desejo de ver confirmada a própria autoconfiança, decifrando no outro a impressão deixada, ou de tê-la reforçada quando vacilante [...] na qual cada um se vê a si próprio como absoluto e legítimo e ao outro como relativizado e questionável. (BUBER, 2014, p. 54)

E apesar de o debate ter um tom lógico acentuado, o objetivo da experiência posta não visa o crescimento dos envolvidos, mas o enfrentamento com fins à desqualificação do outro quando lhe faltarem sólidos argumentos. O que está em questão no debate é a competição, por isso o eu do debate – por mais que esteja de certa forma aparentemente conectado a um outro eu – ainda é um eu desancorado, ou seja, são individualidades que se enfrentam e não se tocam.

Já em se tratando da conversa, ela pode ser entendida, segundo Lipman (1995, p. 337), como uma experiência recíproca e partilhada em relação aos valores e significados considerados simples e triviais; em que o objetivo é a troca de informações, pensamentos e interpretações sobre qualquer assunto, em que “o tom pessoal é acentuado, porém o fio lógico é tênue” (LIPMAN, 1995, p. 335); uma espécie de troca de vivências em que não há uma preocupação em investigar logicamente um assunto em unicidade. Desse modo, a conversa se difere do diálogo ao passo que

As conversas não são uniformemente contínuas; existem lacunas e hiatos por toda parte – falamos sem pensar e não voltamos atrás. Fazemos insinuações e alusões; nossos companheiros fazem suposições e inferências [...] os significados do que é dito [são reunidos] de maneira dispersa. (LIPMAN, 1995, p. 336-337)

Esta dispersão a que o filósofo se refere é oriunda do próprio movimento da conversa entre os articuladores que a movimentam entre si como uma gangorra (LIPMAN, 1995, p. 336), ocasionando o que Buber (2014, p. 154) denomina como “um palavrear a esmo”. Por fim, é necessário destacar que a conversa é envolta pelo sentimento de cooperação. Este caráter consente que cada um fale um pouco sobre o assunto, de modo cordial, sem a pretensão de criar impasses, almejando o equilíbrio e a concordância porque a essência da conversa

[...] é sua falta de relação a qualquer propósito ulterior [...] não pode ser orientada ou dirigida [...] acontece por conta própria [...] A direção [...] será determinada mais pelas necessidades da própria conversa que vão se apresentando do que pelas leis da consistência. (LIPMAN, 1995, p. 338-339)

Assim, a conversa é uma troca despreziosa de informações a esmo. Já o diálogo se fundamenta em uma experiência cuja essência é um movimento progressivo e colaborativo, no qual, de acordo com Lipman (1995, p. 337) o fio lógico é acentuado e segue uma linha única e não interrompida de significado, perpassado pela razoabilidade, em que “[...] cada argumento evoca um contra-argumento que se impulsiona a si mesmo além do outro e impulsiona o outro além de si mesmo.” (LIPMAN, 1995, p. 336)

1.3 O PAPEL DOS ARTICULADORES NO DIÁLOGO

Assim, para que a Educação Infantil consista, de fato, em um espaço aberto e dedicado à experiência do diálogo é necessário, segundo Buber (2014, p. 36), que um dos articuladores da ação educativa, o professor, seja consciente de que deve estar receptivo, presente e sem reservas que o inabilite de perceber e de se comunicar com a criança de uma forma horizontal. Essa horizontalidade da palavra no momento da participação diz respeito a fazer com que a palavra circule entre os

articuladores de forma compartilhada, ao invés da constante verticalidade da transmissão de informações. Isso não significa uma igualdade cognitiva de posições do professor e das crianças porque, segundo Lipman (2001, p. 72) compete ao professor, enquanto ser mais experiente, a responsabilidade pela condução do diálogo e da investigação reflexiva; mas sim uma igualdade na abertura para realizar posicionamentos e abertura à participação. Ora, posicionando-se como um membro igualitário no momento do diálogo com as crianças,

[...] os alunos passam a confiar em que o professor vai respeitar suas idéias, conhecer suas forças e suas fragilidades. Confiança constrói segurança, facilita a tomada de riscos criativa e encoraja as crianças a fazer um esforço para realizar o que elas realmente pensaram. Confiança também torna possível para elas autocorrigirem-se ou voltar atrás num ponto de vista quando a situação exige isso. (SPLITTER & SHARP, 1999, p. 34)

Esta igualdade de posições físicas, de apresentação de ideias e de disposição para trabalhar conjuntamente é congruente à horizontalidade que, por sua vez, implica pensar o diálogo como um ato de comunhão, consistindo em uma relação de reciprocidade, quando os seus envolvidos se libertam de suas reservas que os fazem enxergar somente a si próprios e passam a “voltar-se um-para-o-outro” (BUBER, 2014, p. 41). Estando em comunhão, percebendo-se um ao outro enquanto conversam, ao corporificarem o diálogo, os envolvidos partilham pensamentos sobre si e sobre o mundo, pois a reflexão consiste numa ação de refletir-se em pensamento com o outro, de forma dialógica, entre os entes que são consciência de si e de estar no mundo. Logo, há possibilidade de compreensão do outro – desde outro que dialoga comigo, portanto, desde outro que “está sendo” junto a mim – porque somos capazes, enquanto seres dialógicos, de nos colocarmos no lugar do outro, ou seja, de considerar a alteridade do outro nesta experiência³. (HERMANN, 2014, p. 488-489)

Neste caso, a experiência do diálogo consiste em um processo que é, ao mesmo tempo, educar e educar-se, haja vista que os envolvidos, ao passo que compartilham e refletem sobre ideias, confrontam-se consigo mesmos, com suas

³ Um dos objetivos do diálogo filosófico é oportunizar que se pense sobre conceitos. Nesse sentido, a Hermenêutica faz-se pertinente porque “constitui uma reflexão filosófica interpretativa e compreensiva sobre os símbolos” (JAPIASSÚ, 2006, p. 130) que, neste contexto, podem ser as palavras proferidas para explicar o que se compreendeu durante o diálogo.

opiniões e convicções. A singularidade do diálogo, segundo Hermann (2003, p. 94-95) reside no fato de que

[...] nenhum dos interlocutores tem uma posição superior à do outro. Ao contrário, os interlocutores têm que levar a sério a posição do outro, e, desse processo, surge um conhecimento que até então não se encontrava disponível para nenhum dos envolvidos. Novas explicações de sentido surgem, dando rumo à própria compreensão.

Considerar a alteridade, portanto, implica uma relação de reciprocidade sem reservas entre os sujeitos que participam desta ação. No entanto, ela não surge repentinamente sem um contexto.

A esse respeito, Buber (2014) explica que para que aconteça realmente e de forma sacramental a experiência dialógica é necessário que ambos os sujeitos do diálogo apercebam-se enquanto articuladores, cada um junto ao outro em uma atividade compartilhada, em uma experiência recíproca que é troca. Assim,

Dois homens que estão dialogicamente ligados devem estar obviamente voltados um-para-o-outro; devem, portanto, – e não importa com que medida de atividade ou mesmo consciência de atividade – ter-se voltado um-para-o-outro. (BUBER, 2014, p. 41)

Mas este voltar-se um-para-o-outro implica uma segunda postura a ser adotada pelos sujeitos: o tornar-se presente, o estar *aí*. Este ato é essencialmente “relação entre”, pois o diálogo acontece “[...] quando existe presença, encontro, relação. Somente na medida em que o tu [outro ente] se torna presente [percebido e aceito como tal], a presença se instaura” (BUBER, 2001, p. 58). E essa presença plena é efetivamente alcançada quando há um encontro entre pessoas que se percebem mutuamente e em relação como articuladores e não como coisas.

Em relação à presença, existe uma linha tênue que ou pode situar o sujeito no estado de articulador ou no estado de coisa. Acerca deste último estado, Buber (2014) apresenta a premissa de que há uma crise do “entre” na sociedade uma vez que o que está a ocorrer entre os homens é o que se pode chamar de “palavreado”. E é justamente este comportamento que faz o homem passar de um estado potencial de articulador a um estado de coisa, pois “em geral, os homens não falam

realmente um-ao-outro, mas, cada um, fala na verdade a uma instância fictícia, cuja existência se reduz ao fato de escutá-lo” (BUBER, 2014, p. 145).

Ocorre que, ao reduzir alguém a um simples ouvinte, destitui-se seu caráter de articulador de diálogo, já que, está implícita na ação de um dos entes – do falante – a não aceitação do outro como co-participante. O falante usa o ato de estar junto para encher seu interlocutor de palavras, mas não para compartilhá-las entre ambos. Quando isso acontece, a relação dialógica entre potenciais sujeitos se torna um enrolamento entre um que se percebe alguém – o eu – e um outro que não é percebido como um “tu participante”, mas se é percebido como coisa. Assim,

Cada Tu neste mundo é condenado, pela própria essência, a tornar-se uma coisa, ou então, a sempre retornar à coisidade. Em termos objetivos, poder-se-ia afirmar que cada coisa no mundo pode ou antes ou depois de sua objetivação aparecer a um Eu como seu Tu. (BUBER, 2001, p. 61)

E é esse cunho transitório a que o outro se torna refém, ora como articulador ora com o caráter de coisa que impede que o encontro deixe de ser diálogo, posto que se extingue a presença de um Eu e, conseqüentemente, se desfaz a relação recíproca. Ao condenar um eu a um estado de coisa, nega-lhe, segundo Daniel (2000, p. 242), “[...] dois princípios fundamentais da filosofia democrática, princípios que se referem a valores sociais e morais”: a liberdade e a igualdade. Junto a eles, nega-se ao outro o respeito que lhe é devido e a autonomia. Automatizar um potencial articulador do diálogo negando-lhe o lugar de participante é condená-lo à prática da reprodutibilidade.

Eis, de maneira concomitante, a condenação de um dos entes a um estado de coisa e o surgimento do hábito monológico. De acordo com Buber (2001), o movimento do ato monológico não é “o desviar-se-do-outro em oposição ao voltar-se-ao-outro, mas o dobrar-se-sobre-si-mesmo” (BUBER, 2001, p. 57), é a anulação da presença e participação do outro. Ora, para que realmente haja a ação dialógica é necessário considerar o outro como potencial articulador, ou, nas palavras do autor “tomar conhecimento íntimo” do outro, porque, ao passo que

Eu tomo conhecimento íntimo dele, tomo conhecimento íntimo do fato de que ele é outro, essencialmente outro do que eu e essencialmente outro do que eu desta maneira determinada, única,

que lhe é própria e, aceitando o homem que assim percebi, posso então dirigir minha palavra com toda seriedade a ele, a ele precisamente enquanto tal [...] Eu digo sim à pessoa com quem luto, luto com ela como seu parceiro, a confirmo como criatura e como criação, confirmo também o que está face a mim naquilo que se me contrapõe [...] agora surge entre nós uma conversação genuína, a reciprocidade tornada linguagem. (BUBER, 2001, p. 146)

Logo, ao perceber o outro enquanto o outro do eu na relação dialógica, tornando-o presente, tem-se a oportunidade de experienciar com este outro, de forma concreta, o autêntico diálogo

[...] onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva (BUBER, 2001, p. 53-54).

E este caráter recíproco é passível de ocorrer em virtude de o homem ser essencialmente um ser de relações que existe no mundo e com o mundo de maneira dialógica. O fato de “existir com o mundo” permite-lhe objetivar a si mesmo. A esse respeito, Freire (1990, p. 30) explica que essa capacidade lhe permite “[...] relacionar-se, sair de si, projetar-se nos outros”. Porquanto, segundo o filósofo brasileiro, ao relacionar-se com o mundo, o homem pode refletir sobre este mesmo ato, ou seja,

Existe uma relação do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos [...] Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada) [...] Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses [...] e procurar soluções. Assim, pode transformá-la. (FREIRE, 1990, p. 30)

Desse modo, quando o homem é inserido em um contexto em que pode experienciar o diálogo com os outros e com o mundo, pode-se dizer que este é o primeiro passo em direção à possibilidade de praticar um pensar de modo reflexivo em que o objetivo central é aprender pensar por si mesmo a partir do desenvolvimento consciente das habilidades de pensamento e da investigação construídas co-participativamente com o outro.

Essencialmente, a natureza do diálogo é pautada por dois movimentos concomitantes: ação e reflexão. Essa afirmativa expressa por Freire (2005) permite-nos compreender, com efeito, a natureza da investigação filosófica com as crianças, partindo-se do pressuposto de que ela, a criança, desde antes da aquisição da linguagem já se encontrava em um ambiente dialógico.

Primeiramente, deve-se considerar que o diálogo não pode ser privilégio das idades adultas, nem tampouco das crianças já alfabetizadas; ora, a pronúncia da palavra – que deve se constituir enquanto ação e reflexão ao mesmo tempo – deve ser incentivada e discutida ainda na Educação Infantil. Para o filósofo,

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar [...] o diálogo, é o encontro dos homens, mediados pelo mundo, para pronunciá-lo [...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados [a si mesmos e] ao mundo a ser transformado e humanizado. (FREIRE, 2005, p. 90-91)

Nesse sentido, é importante considerar que a criança de 5 anos da Educação Infantil é capaz de começar a experimentar “uma iniciação à reflexão filosófica” mesmo que ainda não tenha constituído “[...] um pensamento abstrato e o conceito” formado como o adulto. (LELEUX, 2008, p. 130). Um dos objetivos do diálogo filosófico é investigar o mundo que se apresenta enigmático (LIPMAN, 1995). Esta investigação demanda uma problematização surgida de questionamentos das crianças que, para o seu crescimento, necessita a interação, a troca, o diálogo.

Ao oportunizar o diálogo, a criança é inserida em um contexto de liberdade para o questionamento “[...] sobre o mundo circundante (o mundo físico), sobre a relação com os outros homens (o mundo social) e sobre o mundo interior (o mundo subjetivo)”. (LELEUX, 2008, p. 129)

Assim, o diálogo permite a iniciação da criança à prática da reflexão por meio da investigação de questões de cunho científico e filosófico, sendo este último com predominância de caráter metafísico, lógico e ético, conforme explicita Lipman (2001, p. 61). E este movimento de liberdade para problematizar as coisas do mundo por meio da pergunta, conforme explica Bento (2014) “[...] é uma experiência de empoderamento para as crianças”, ou seja, “[...] a própria elaboração da

pergunta já é um ato criador interessado; é uma manifestação de “[...] vontade ativa em querer ser”. (BENTO, 2014, p. 388) E é esta vontade em querer ser (ação) advinda do querer saber e poder pensar e pensar por si mesmo, mas de modo partilhado (reflexão) que constitui o caráter prático e transformador do diálogo.

Ao permitir que a criança participe ativamente da experiência dialógica enquanto articuladora de seu pensamento exige do professor dois movimentos concomitantes: de um lado, ele deve se colocar em um lugar dialógico semelhante ao da criança e, de outro, deve considerar que a criança é um articulador dialógico e naturalmente filosófico.

A ideia do adulto se colocar no patamar da criança e não exigir da mesma que se adeque a ele já havia sido afirmada e defendida por Montaigne (1996) quando das suas indagações sobre a educação das crianças em seu tempo. O filósofo francês, ao fazer uma leitura do cenário da educação da infância – mais especificamente em relação ao trabalho com a inteligência dos pequenos – verificou que faltava para o professor “[...] indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lho permitindo escolher” (MONTAIGNE, 1996, p. 77). No entanto, desde aquela época, imaginar se colocando ao patamar da criança já não era visto como uma atividade simples, visto que

É uma das mais árduas tarefas que conheço colocar-se a gente ao nível da criança; e é característico de um espírito bem formado e forte condescender em tornar suas as ideias infantis, a fim de melhor guiar a criança. Anda-se com mais segurança e firmeza nas subidas do que nas descidas. (MONTAGNE, 1996, p.77)

Esta última passagem representa, por meio de uma simples exemplificação, o caminho que deve ser tomado em relação à construção do pensar com a criança. De fato, ditar o conhecimento já pronto para as crianças – de cima para baixo, numa espécie de verdade absoluta – é menos significativo do que construir o conhecimento juntamente com a criança – de baixo para cima com a consciência de que as ideias do mundo podem ser questionadas e devem ser objeto de investigação das crianças. De acordo com Lipman (2001, p. 61), é importante “[...] que as crianças sejam incentivadas a pensar e criar por si mesmas, em vez de o mundo adulto continuar sempre a pensar e criar por elas”. Considerando que a

criança se depara com questões filosóficas desde pequena, pode-se pressupor que as crianças devem também trabalhar de maneira filosófica para investigá-las. Se pensarmos que a filosofia trabalha a partir do diálogo, logo, é preciso permitir-lhes dialogar. Dialogar, por sua vez, é questionar, fazer perguntas. Nesse ponto específico, é certo que desde muito cedo as crianças põem-se a perguntar. Leleux (2008) explica que

Quem observa uma criança pode notar que muito rapidamente ela pergunta: por que isso? por que aquilo? Essas perguntas podem cansar o adulto. [...] Duas grandes atitudes são possíveis então: fechar a questão, desvalorizá-la, negá-la ou, ao contrário, acolhê-la e estimular essa curiosidade saudável. (LELEUX, 2008, p. 127)

Esta naturalidade que a criança apresenta frente ao desvendamento do mundo, essa curiosidade saudável, é perpassada por quatro características que, segundo Lipman (1995), fazem com que a criança consista num articulador ativo, curioso, imaginativo e inquisitivo. Esta última, por sua vez, é a mais vitimada durante a prática educativa com crianças, pois o que deveria ser um espaço aberto para discussões acerca do processo de descobrimento das coisas do mundo se apresenta como

[...] um ambiente completamente estruturado. No lugar de eventos que fluem para outros eventos, existe agora uma ordem à qual as coisas se adaptam. No lugar de afirmações que podem ser compreendidas somente através da percepção do seu significado a partir do contexto global onde ocorrem, há uma linguagem de sala de aula que é uniforme e um tanto indiferente ao contexto e, desta maneira, relativamente destituída de sugestões enigmáticas. (LIPMAN, 1995, p. 23)

Ora, se a prática educativa se apresentar essencialmente como um lugar estruturado-engessado, partindo do pressuposto de que a criança deve se adaptar a uma ordem vigente e, em consequência disso utilizar de uma linguagem uniforme, desconsiderando o contexto e sendo anti-enigmática, teremos uma concepção de criança a-dialógica, autômata, não participe na construção do seu pensar e sujeitada a um currículo engessado e a uma prática tradicional, situação completamente contrária à exigência humana, ao direito da criança de buscar respostas às indagações existências de sua experiência.

Esse tipo de atitude educativa é uma das responsáveis por um equívoco que ronda as instituições de ensino, principalmente as da Educação Infantil: o de que a reflexão é a geradora do diálogo, como se a reflexão se resumisse a lançar uma opinião sobre um assunto e, o diálogo, no sentido *latu* da palavra, consistisse apenas em falas que são emitidas em uma conversa entre aluno-aluno ou professor-aluno.

Para Lipman (1995), “[...] o diálogo gera a reflexão”. E este movimento, esta ação de dialogar para refletir começa a partir do momento em que a criança que tem o domínio da fala entra em comunhão com seus pares, com a visão de mundo que eles a apresentam, com o valor das concepções de existência que detêm e com a “[...] necessidade de viver plenamente o poder do pensamento” (LÉVINE, 2008, p. 81), ou seja, questionado o mundo, aprendendo a pensar de modo razoável dentro de uma comunidade e pensar por si mesmo. Neste último caso é necessário ressaltar que pensar por si mesmo

[...] envolve examinar o pensamento – daí a necessidade de bons pensadores se tornarem adeptos a formular e a usar critérios para fazer julgamentos. Esses critérios, nascidos da reflexão sobre a experiência, servem para modelar e guiar o modo como pensamos o mundo. (SPLITTER & SHARP, 1999, p. 29)

Eis o cerne da ação dialógica na Educação Infantil: inserir-se em um contexto em que tenha início o processo do aprender a pensar por si mesmo desenvolvendo habilidades de pensamento a partir da relação de reciprocidade entre o eu e o outro.

1.4 O ESPAÇO ESCOLAR E A POSSIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA

O espaço escolar da Educação Infantil consiste em um lugar propício para a prática do diálogo filosófico haja vista a naturalidade do caráter inquisitivo da criança que ali chega e a presença da curiosidade manifestada por meio das suas perguntas. De acordo com Lone (2011, p. 79),

Antes de ser escolarizada, quase toda criança pequena é interessada em perguntas; ela parece perceber naturalmente que

este é o caminho para investigar e entender o mundo. [...] A maioria das crianças com menos de sete anos não se intimida diante das recusas dos adultos e continua perguntando.

Posto isto, é importante ressaltar que a naturalidade do caráter questionador desta criança deve ser considerada se se pensa uma educação para o diálogo. Isso porque é por meio destas suas perguntas que o professor reconhece o que a intriga, quais seus interesses, dúvidas e como se formula seu pensamento. Nesse sentido, o primeiro passo prático para tornar o espaço da pré-escola em um ambiente aberto ao diálogo é adotar uma postura de respeito frente aos questionamentos das crianças, independente da sua natureza, porque sem a presença das perguntas não seria possível evoluir para a prática do diálogo filosófico. Além disso, esta criança que chega à pré-escola já entrou em contato com outras formas de diálogo que não o filosófico, visto que a ação dialógica com a criança ocorre muito antes de ela aprender a falar.

O primeiro encontro da criança enquanto sujeito e em presença plena junto a outro sujeito que a percebe de forma completa e concreta é com a mãe. Mesmo que não seja pronunciada nenhuma palavra, a atitude de voltar-se um-para-o-outro consiste no momento de sentir-se parte de alguém, vista, percebida, acalantada. Este encontro entre mãe e filho é predominantemente um ato dialógico-afetivo em que os movimentos corporais é que dão o tom deste diálogo. Conforme esta criança inicia sua trajetória escolar, ainda que com meses de idade – uma característica da nossa sociedade – ocorre um novo encontro entre sujeitos, mas agora, entre o sujeito-criança e o sujeito-professor. Esse encontro exige do professor muito do que ocorre na relação entre a criança e a mãe: perceber esta criança que ainda não rola, não senta, não fala como alguém que está aí e que justamente por está aí, por pertencer ao mundo, é capaz, mesmo que ainda muito pequena, de estar em diálogo, de estar numa “relação entre” antes mesmo de falar.

Por conseguinte, esta mesma criança se instrumentaliza em relação ao falar porque partilha uma realidade com outros articuladores (membros da família, professores) que se tornam mediadores entre a criança e os signos linguísticos para transformá-los em instrumentos. De acordo com Vygotsky (2010, p. 28)

[...] a criança que fala tem, dessa forma, a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica. Ela pode perceber mudanças na

sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas e pode agir no presente com a perspectiva do futuro.

Assim, é a partir da aquisição da fala que as perguntas começam a ser proferidas; e é a partir da presença destas perguntas que se pode perceber que a criança é capaz de pensar o mundo. Em *A Filosofia na sala de aula*, Lipman (2001) afirma que o princípio do pensamento filosófico nas crianças se faz presente quando elas começam a perguntar “Por que?”. Ele explica que

[...] A pergunta “por que?” é sem dúvida a favorita das crianças pequenas, mas não é uma pergunta simples. Normalmente atribuem-se duas funções principais a essa pergunta. A primeira é descobrir uma explicação causal, e a segunda é determinar uma finalidade. (LIPMAN, 2001, p. 87)

Assim, ao atingir um nível de consciência que lhe permita discutir as coisas do mundo a partir dos questionamentos, posteriormente à aquisição da fala, a criança, mesmo assim, somente o fará se for percebida e considerada como alguém que está presente e faz parte de um contexto juntamente com outros articuladores.

Dessa forma, a Educação Infantil – que, por conseguinte, é um ambiente formal da Educação – deveria constituir-se enquanto espaço por excelência de diálogo. De acordo com Hermann (2003, p, 95), o caráter deste espaço é o “da palavra e da reflexão”, pois que, essencialmente “ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para conduzir o indivíduo à formação pessoal. Desde que podemos dizer a palavra, estamos em constante conversação com o mundo”. No entanto, a experiência da reflexão permitida pelo diálogo, pela palavra, não é um caminho que a criança seja capaz de trilhar sozinha, pois que, enquanto um ser social, ela necessita do outro mais experiente para junto com ele permitir-se crescer. Esta assertiva é explicada por Vygotsky (2010). De acordo com o autor, a criança tampouco

[...] desenvolve intuitivamente uma atitude abstrata, originada, por assim dizer, das profundezas da mente da própria criança. Esse ponto de vista metafísico, segundo o qual esquemas psicológicos inerentes existem anteriormente a qualquer experiência, leva inevitavelmente a uma concepção apriorística das funções psicológicas superiores. (VYGOTSKY, 2010, p. 41)

Em outras palavras, o pensamento, a fala, o raciocínio e a reflexão não são habilidades que existem *a priori*; são, na realidade, “[...] resultado de um processo prolongado e complexo [...] resultado do processo dialético e não [...] algo que é introduzido de fora ou de dentro”. (VYGOTSKY, 2010, p. 41)

E é pensando nesta vertente, neste fenômeno que é encontro entre sujeitos mediados e mediadores pela palavra a que a ação educativa e o professor da Pré-escola da Educação Infantil devem estar articulados. Tal articulação oportuniza a compreensão da importância de iniciar a investigação filosófica com as crianças a partir desta idade, uma vez que, ao passo que ele se permite entrar em diálogo com as crianças, se coloca em uma posição favorável à compreensão do seu modo de pensar o mundo.

A esse respeito, Lénive (2008, p. 91) destaca que a criança pequena vivencia um cotejo entre três ordens de pensamento, a saber: “Pensamentos prontos” (concordância e reprodução de pensamentos de outrem); “Pensamentos mágicos ou lúdicos” (funcionamento do cotidiano a partir do querer infantil); e “Pensamentos práticos do cotidiano infantil.”

E são esses três modos de pensar o mundo, identificados em conjunto como “concepção da vida mágico-realista” (LÉVINE, 2008, p. 90) que consistirão o ponto de partida das reflexões das crianças no momento da investigação, caso seja realmente oportunizada uma experiência de reflexão filosófica com as crianças.

Ainda a esse respeito, Leleux (2008) advoga em favor de iniciar a prática do diálogo filosófico com crianças a partir dos cinco anos. Embora para esta autora, nessa idade, a criança ainda não domine como o adulto a abstração e a síntese conceitual (p. 130), a inserção do diálogo filosófico na prática com crianças é pertinente porque

[...] poderia desempenhar esse papel de acelerador na aquisição de competências cognitivas superiores, como a conceitualização, a reflexão e o pensamento abstrato [uma vez que] compreendendo bem o processo necessário à aquisição de novos conhecimentos procedimentais, o professor pode antecipar-se e colocar balizas visando uma etapa posterior. (LELEUX, 2008, p. 132)

A esse respeito, Lipman (1995) também defende que a experiência de *aprender pensar juntos* deve começar no jardim de infância, no entanto, o autor vai além, afirma que é infundada a ideia de que

[...] o concreto deveria predominar na educação das crianças pequenas (pois estas “não são capazes de lidar com abstrações”), enquanto que o abstrato deveria predominar na educação de nível superior (pois os alunos universitários precisam somente “ter conhecimentos”; não precisam “fazer julgamentos”). (LIPMAN, 1995, p. 259)

Para Lipman (2001, p. 23), as crianças anseiam por descobrir o significado de suas próprias experiências que deve ser procurado “[...] por meio do envolvimento no diálogo e na investigação”. (LIPMAN, 2001, p. 24) Assim, para perceber os sentidos e significados é preciso ir além do concreto.

E esta prática pode se tornar uma realidade na pré-escola da Educação Infantil se considerarmos, conforme afirma Lipman (1995, p. 32), que “muitos aspectos do mundo – especialmente aqueles que dizem respeito à conduta humana – não podem ser lidados ou formulados com a precisão característica da ciência”. Em outras palavras, o diálogo aí presente exigirá da criança sim o desenvolvimento da capacidade de raciocinar; no entanto

[...] Devemos nos contentar em chegar a uma solução imparcial, não necessariamente aquela que esteja correta em todos os seus detalhes. Devemos ficar satisfeitos com um resultado sensato e razoável mesmo que este não seja inteiramente racional. [...] Devemos fazer concessões mútuas e que permitam a cada uma das partes preservar sua dignidade e amor-próprio. (LIPMAN, 1995, 32-33)

Isto significa que as crianças, ainda que em uma idade em que o pensamento é organizado por pseudo-conceitos⁴ (VYGOTSKY, 2008, p. 69), podem perfeitamente falar sobre Solidariedade, Justiça/Injustiça, Amizade, o Bem e o Mal, Verdade. Lipman em sua obra *Elfie*⁵ – que é direcionada para a pré-escola, apresenta algumas destas temáticas para serem objeto de investigação filosófica

⁴ O pseudo-conceito é entendido como um “complexo associativo limitado [que] exteriormente é um conceito, mas que interiormente é um complexo”. (LELEUX, 2008, p. 133, apud VYGOTSKY, 2008, p. 69). Um *complexo* é uma “reunião de elementos com base em ligações objetivas que existem entre esses elementos. Essa construção de complexos é operada por associação”. (LELEUX, 2008, p. 132)

⁵ *Elfie* é uma das novelas filosóficas escritas por Matthew Lipman, em 1988. Sob o mote “Colocando junto nossos pensamentos”, título do manual do professor, o autor procura inserir o tema “Comunidade de Investigação Filosófica” com crianças da pré-escola em idade entre 5 e 6 anos.

junto às crianças por meio do diálogo. O autor defende que a Filosofia deve estar presente desde cedo na vida das crianças, pois, segundo ele, sabe-se que

[...] depois que adquirem a linguagem, suas mentes ficam imediatamente cheias de pensamentos, então elas estão constantemente à procura de critérios para classificar os temas e assuntos, para distinguir os mais confiáveis dos menos confiáveis, os melhores dos piores. (LIPMAN, 2006, p. 10)

Desse modo, considerando nas palavras de Lipman (2006, p. 10) que “[...] as crianças pensam sem parar e refletem sobre o que pensam”, a Filosofia, por meio da prática do diálogo filosófico, é uma alternativa para auxiliá-las a pensar melhor, uma vez que

[...] as crianças adquirem conhecimento constantemente, e tentam usar o que sabem. A missão da filosofia é ajudá-las a aplicar seus conhecimentos da forma mais eficaz, para que elas possam tomar melhores decisões no curso de suas vidas. (LIPMAN, 2006, p. 10)

E para que isso de fato ocorra é necessário que o professor conheça como se dá a prática do diálogo filosófico, inserindo-o na sala de aula enquanto experiência em prol da iniciação do desenvolvimento do pensar reflexivo. (LIPMAN, 1995)

Esta ação, que é experiência e que reúne dois caracteres distintos e complementares – o diálogo e a Filosofia⁶ – coloca em destaque a relação de reciprocidade dos articulares professor e crianças em relação uns aos outros e ao mundo, permitindo-lhe pensar e se expressar acerca deste mundo, consistindo-se, segundo Lipman (1995, p. 340) em uma experiência interpessoal em que tanto o eu quanto o outro juntos pensem sobre si, sobre o mundo e sobre seu estar no/com o mundo; portanto, esta ação detém um caráter intencional. Tal intencionalidade se evidencia na própria dinâmica da investigação filosófica uma vez que, quando, por meio dela,

[...] se torna possível ajudar as crianças a compreenderem os ideais, os valores e os critérios adotados por uma sociedade, elas estão

⁶ A Filosofia para Matthew Lipman pode ser compreendida enquanto experiência de filosofar sobre problemas filosóficos. Para ele, “A filosofia começa quando podemos discutir a linguagem que usamos para discutir o mundo”. (LIPMAN, 1995, p. 133)

melhor equipadas para julgar até que ponto as instituições e práticas desta sociedade estão funcionando bem. (LIPMAN, 2001, p. 44)

Lipman desenvolveu uma concepção pioneira na história da filosofia e da educação partindo da problemática da formação filosófica das crianças desde a infância. Segundo este autor, a Filosofia pode contribuir para a educação das crianças porque pode “[...] ajudá-las a aprender a pensar por si mesmas” (LIPMAN, 2001, p. 81). E quando inicia o pensamento filosófico na criança? Lipman explica que “As crianças começam a pensar filosoficamente quando começam a perguntar por quê.”

Neste sentido, para Lipman há algo em comum entre a criança e o filósofo: a capacidade de se maravilhar com o mundo. A criança e a Filosofia são aliadas porque ambas se intrigam com uso das palavras para falar do mundo. Os filósofos levam esta capacidade de maravilhamento às últimas consequências, descobrindo e investigando os problemas da experiência humana. Tais problemas giram em torno de significações e de conceitos centrais, comuns e controversos da nossa experiência. O filosofar começa quando fazemos perguntas sobre esses significados e conceitos – os por quês das crianças – e assumimos o compromisso de analisar os sentidos que atribuímos a alguns conceitos, os pressupostos e as suas consequências. Por isso, a contribuição da Filosofia na educação para o pensar das crianças ainda que em idade pré-escolar tem o intuito de alimentar o questionamento e introduzir a reflexão como um processo contínuo e acumulativo, tendo como ponto de partida os pseudo-conceitos; ou seja, o prelúdio da formulação de conceitos.

O diálogo adquire vitalidade quando se instaura esse movimento dialético da indagação que amplia e aprofunda a área de compreensão das coisas que existem no mundo e oportuniza pensar sobre elas, mesmo que ainda de maneira pseudo-conceitual. A experiência de filosofar combina o elemento da crítica aos argumentos apresentados sobre um problema, cria novas hipóteses para serem analisadas no exame crítico da comunidade e oferece alternativas mais razoáveis para serem escolhidas como orientadoras da ação.

Em seu livro *A Filosofia Vai à Escola*, Lipman (1990, p. 41) diz que “[...] para uma criança, diálogo é um jogo como pular corda, ou pular amarelinha, ou jogar pega-pega”. Se você entra no jogo, você se encontra em situações que o desafiam e

o compelem a desenvolver habilidades que o tornam capaz de ser competente naquele jogo. Este caráter de jogo, de lúdico, de automotivação também pode ser observado quando se trabalha com crianças e jovens em situações de diálogo. Quando eles estão juntos, buscando esclarecer conceitos não muito claros, construir uma informação ou conhecimento a respeito de algo, decidir se um comportamento ou uma atitude é a mais adequada ou correta que outra, etc., o envolvimento das crianças e dos jovens é surpreendente. O ato de pensar juntos, em comunidade, pode ser visto como uma atividade com regras e de caráter lúdico. Nesse sentido, a atividade de pensar conceitualmente não é contrária ao espírito infantil de curiosidade e investigação. LIPMAN (1995, p. 13) critica o fato de que “[...] a educação no início da infância deveria ser um período de divertimento prazeroso sensório e físico, mas não especificamente intelectual”. O autor defende a ideia de que o intelecto oferece sim “[...] suas próprias formas de diversão e suas próprias formas de felicidade”. Além disso, o diálogo oportuniza aos envolvidos o encontro entre os articuladores que se solidarizam no momento da prática. Dialogar é perceber o outro como parte integrante, é compromisso, é ato de amor. (FREIRE, 2005, p. 92) Por isso, o diálogo é experiência ética, é prática de valores.

Ora, estes significados não surgem ao acaso. Eles são, pois, frutos da mediação⁷ e da intencionalidade da investigação filosófica com as crianças que se dá por meio do diálogo. É a partir do ato de investigar intencional e filosoficamente e em conjunto entre os articuladores envolvidos que se constrói e organiza uma Comunidade de Investigação. Portanto, compor uma comunidade de diálogo com fins a investigar é muito mais que propor ao grupo um ambiente aberto à discussão. A investigação em comunidade pressupõe o aprendizado e “[...] o compromisso com os procedimentos da investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõem uma abertura para a evidência e para a razão”. (LIPMAN, 2001, p. 72) A razão⁸ neste caso não é compreendida como a pura racionalidade contrária às

⁷ O ato de mediar é concebido como ato de *interpor-se*; é “servir de intermediário ou ‘ponte’ [...] a mediação representa [...] as articulações que representam o próprio processo dialético”. (JAPIASSÚ, 2006, p. 182)

⁸ A razão é aqui apresentada a partir da perspectiva lipmaniana como racionalidade provida de bom senso, de razoabilidade. “Como ideal educacional, a razoabilidade vai além da racionalidade, que é na maior parte das vezes rígida, exclusivamente dedutiva, historicamente descontextualizada e sem criatividade”. (SPLITTER & SHAPR, 1999, p. 16-17) Nesse sentido, o pensamento razoado “deve começar pelo desenvolvimento dos hábitos de raciocinar, o respeito pelo raciocínio e o valor do

paixões, mas sim como a capacidade de raciocinar buscando a razoabilidade. E as crianças na pré-escola são capazes e aprender a pensar de modo razoável. De acordo com Lipman (2001),

Talvez o melhor que possa ser feito é cultivar a capacidade das crianças para pensar. As crianças podem praticar o pensamento, basta que pensem de uma forma mais hábil e mais crítica [...] O jardim de infância não é um momento demasiado cedo para as crianças começarem a apresentar razões, nem é demasiado cedo para avaliar as razões invocadas. Ou seja, as crianças pequenas devem aprender não só a apresentar razões para o que elas fazem, mas também diferenciar entre boas e más razões. (LIPMAN, 2001, p. 43)

E em se tratando dos procedimentos sugeridos por Lipman para a inserção da prática da investigação filosófica já com as crianças da pré-escola, há um cuidado para que eles sejam atrativos e lúdicos, adequados às especificidades da idade das crianças. Assim, de maneira lúdica, numa espécie de jogo, o diálogo filosófico pode acontecer.

A esse respeito, Dewey (1959, p. 214) defende que os jogos devem ser inseridos desde cedo na Escola. Para ele, os jogos podem ser incorporados como experiências de aprendizado na escola, pois reduz-se a separação artificial entre a vida na escola e fora da escola. Nesse sentido,

[...] surgem motivos para dar atenção a maior variedade de processos claramente educativos, e formam-se associações de cooperação que dão emprego social aos conhecimentos utilizados. [...] o jogo [...] corresponde, ponto por ponto, aos característicos da fase inicial do ato de aprender, que consiste [...] em aprender como fazer as coisas e no familiarizar-se com as coisas e processos aprendidos ao fazê-las (DEWEY, 1959, p. 214-215)

Assim, ao considerar a possibilidade de inserir o diálogo filosófico já na pré-escola enquanto um jogo para os envolvidos é necessário pensar o mesmo enquanto uma experiência “livre e plástica” (DEWEY, 1959, p. 224) isto porque

Quando se deseja conseguir determinado resultado exterior, tem-se que se demandar o fim [finalidade] com alguma persistência, a qual

raciocínio da criança por mais jovem que ela seja” (SPLITTER & SHAPR, 1999, p.17, apud CODE, 1991, p. 78) e o seu processo de construção não deve ser confundido com individualismo.

deverá ser maior na medida em que o resultado em vista for complexo e requerer longa série de adaptações intermediárias.

No caso da prática do diálogo, existe uma série de habilidades que, ao serem estimuladas em momentos oportunos e mediadas pelo articulador mais experiente – o professor – podem começar a ser desenvolvidas junto às crianças da pré-escola.

Tais habilidades são as responsáveis por fazer um grupo saltar da falação ou conversação para a sua inserção na prática do diálogo. Splitter & Sharp (1999, p. 66) explicam que para o engajamento de um grupo em um diálogo, é preciso aprender a

[...] coordenar um leque de estratégias de pensamento durante um ato que ocorre com um equilíbrio realmente delicado: articular o que se acredita ser realmente verdadeiro, mas tirá-lo do centro de seu ponto de vista para poder tratar as opiniões alheias racionalmente e com cuidado.

Neste caso, o diálogo permite às crianças participar de um jogo em que têm a possibilidade de iniciação em um processo de aprender a pensar por si e aprender a pensar sobre o próprio pensamento, o que não deve ser um privilégio somente das crianças do Ensino Fundamental. Em *Getting our Thoughts Together*, Manual que acompanha a novela *Elfie*, Lipman (2006) insere algumas questões relacionadas a algumas habilidades de pensamento par que as crianças tenham a oportunidade de pensar sobre as mesmas. O autor chama a atenção das crianças para algumas questões como: pensar, saber que não sabemos, fazer perguntas, apresentar razões e boas razões, examinar, ser cuidadoso, pensar com clareza. Estas questões compõem a dinâmica do diálogo que por sua vez, conduzem a pensar sobre como organizamos o próprio pensamento, o que significa aprender a ser capaz de pôr em prática dois fatores: a autocrítica e o respeito ao ponto de vista do outro. Segundo Splitter & Sharp (1999), ser capaz de autocorrigir-se é realmente possível

[...] quando estamos preparados a sermos críticos do nosso pensamento como somos com o dos outros e tão respeitosos com as visões alheias quanto somos com nosso próprio ponto de vista. (SPLITER & SHARP, 1999, 66)

Considerar criticamente e cuidadosamente os pensamentos alheios como se considera o próprio pensamento é uma habilidade que pode ser estimulada e aprendida a partir da prática do diálogo em comunidade com as crianças da pré-escola. Esta construção, que é experiência, e que, por isso mesmo nos proporciona uma “mudança operada” (DEWEY, 1959, p. 152), possibilita aos articuladores serem iniciados em um processo de instrumentalização intelectual cujo objetivo é torná-los capazes de dialogar entre si sobre as coisas que acontecem no mundo e emitir julgamentos.

No diálogo, por sua vez, podem ser estimuladas e postas em prática outras habilidades ao passo em que o professor, o articulador mais experiente da comunidade, se põe em ato recíproco com os demais sujeitos envolvidos para discutir sobre o mundo e sobre suas ações com o mundo. Nesse momento, o diálogo deve ser uma experiência que lhes permita começar a

[...] refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas nas quais não haviam pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido [...] num diálogo, o raciocínio superficial é atacado e criticado: não se permite que passe sem ser questionado. (LIPMAN, 2001, p. 44-45)

E são, de fato, essas práticas que, ao regularem a dinâmica do dialógico entre os envolvidos, professor e crianças, permitem que o movimento da ação-reflexão possa ser iniciado com elas na Educação Infantil. Essa ação aparentemente simples traz em sua essência a característica singular da reflexão: ao pensar e agir em palavras acerca da pronúncia dos outros envolvidos, seus dizeres retornam a si, fazendo parte de sua própria reflexão, movimento característico da experiência significativa.

No entanto, para que esta ação-reflexão comece a acontecer já na pré-escola é importante que as crianças estejam envolvidas neste *game* e sejam esclarecidas sobre a importância tanto do falar quando do ouvir.

Isto porque, o ato de ouvir consiste em uma atividade custosa de se habituar, considerando a necessidade comunicativa do ser humano e a idade em que as crianças se encontram: uma idade de questionamento dado o deslumbre com este mundo que se apresenta enigmático.

Aparentemente, a ação de ouvir o outro consiste em uma ação passiva – pôr-se calado em própria voz para ouvir a de outrem. Mas, como parte integrante e essencial da atividade dialógica, estão pressupostas nesta ação de ouvir – que é ativa – primeiro, a atividade de leitura do que está sendo dito e, segundo, a relação do dito do outro com as concepções acerca do mundo que o articulador-ouvinte já detém. Esta relação entre ouvir e falar é ativa na medida em que é reflexão, ou seja, ação em comum de busca para solucionar um problema. E para que o diálogo tenha prosseguimento, é necessário, conforme adverte Lipman (2001), que a escuta seja feita com muita atenção, pois

[...] se não escutamos com atenção o sentido do que está sendo dito, se apenas seguirmos os componentes menos essenciais da conversação, provavelmente entenderemos mal aquele que está falando. Aqueles que aprendem a escutar os comentários que as pessoas fazem e a discernir os significados nas conversações, provavelmente são os que percebem o sentido do que lêem. (LIPMAN, 2001, p. 47)

Assim, o momento da escuta, parte integrante da investigação filosófica compõe um status ativo de uma relação circular entre a palavra e os articuladores envolvidos. Esta habilidade de ouvir com atenção pode começar a ser experienciada já na pré-escola tanto pelas crianças quanto pelo professor. Nesse sentido, escutar o que as crianças têm a dizer

[...] é um aspecto fundamental para ajudá-las a desenvolver uma potente habilidade de questionar. Isso envolve ouvir realmente o que as crianças estão perguntando. Contudo, conversar com a criança sobre o que a deixou intrigada e o que a levou a verbalizar suas perguntas é vital para ajudá-la a desenvolver a habilidade de formular e articular questões com clareza. (LONE, 2011, p. 107)

Ouvir a criança, permitindo-lhe expressar sua curiosidade e/ou sua dúvida é uma ação relevante para a formação da subjetividade da criança. É ouvindo a criança que o professor poderá mediar o diálogo enquanto um questionador, possibilitando à criança da pré-escola começar a refletir sobre o que pensa e sobre como pode organizar seus pensamentos para dizê-los.

Além disso, concebendo o diálogo enquanto um canal entre os pares e utilizando-se dele enquanto meio para o desenvolvimento de habilidades que

auxiliam a inserção destas crianças pequenas no universo do exercício do pensar reflexivo, as crianças dentro da Comunidade de Investigação terão a oportunidade de pensar filosoficamente sobre algumas questões; não necessariamente tendo as respostas para suas indagações, mas vivenciando a tensão gerada pelo movimento dialógico entre a comunidade. Nesse caso, diálogo, segundo Splitter & Sharp (1999, p. 54), “[...] é enriquecido e avivado quando os pensadores [membros da comunidade] abraçam o que é problemático e que (por enquanto) está além de seu entendimento, e conhecem a tensão que isso produz”.

Tal atividade pode permitir que os articuladores comecem a compreender a forma como as ideias/sentidos “regulam a nossa compreensão das coisas que fazemos em nossas vidas” (LIPMAN, 2001, p. 48), não deixando de considerar sempre que todas as ideias que são discutidas entre a comunidade de investigação devem ser respeitadas porque “[...] são ideias de pessoas – de seres que pensam e sentem e que têm a capacidade de raciocinar”, ainda que pequenas. (SPLITTER & SHARP, 1999, p. 55)

Dessa forma, por mais que os pensamentos das crianças da Educação Infantil detenham um caráter mágico e pseudo-conceitual⁹ e se apresentem, inicialmente, como uma reprodução de pensamentos prontos emitidos pelos adultos com os quais elas têm contato direto em casa, deve-se conceber a prática do diálogo enquanto ponto de partida para a experiência do pensar. E é por meio dele que estas mesmas crianças terão a possibilidade de começar e refletir filosoficamente sobre suas ideias, sobre as ideias dos colegas e sobre as suas ideias em relação às ideias dos outros colegas, buscando compreender as razões das coisas do mundo e suas relações.

⁹ *Pseudo-conceitual* no sentido de estarem dando seus primeiros passos no processo de conceituação: processo este em que a mente da criança começa a agrupar elementos por meio de associações (VYGOTSKY, 2010) na tentativa de explicar o sentido das coisas que estão à sua volta.

2. O DIÁLOGO FILOSÓFICO COM CRIANÇAS: ALGUMAS DIMENSÕES

Para conceber o diálogo filosófico como uma prática possível com crianças em idade pré-escolar é necessário considerar a criança como uma pessoa capaz de experimentar, narrar, questionar e construir sentidos sobre o mundo do qual é parte (BRASIL, 2012, p. 12), portanto, alguém capaz de pensar. Dewey (1959, p. 167) defendeu que a escola deveria incentivar bons hábitos de pensar. Para ele, “[...] pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito”. Assim,

Ato de pensar que não se prenda a aumento de eficiência na ação e a aprender-se mais coisas sobre nós e sobre o mundo em que vivemos, será muito pouco pensamento. E aptidões obtidas independentemente da reflexão não se associam com sentido algum dos objetivos para os quais elas próprias têm que ser utilizadas. Consequentemente, deixa um homem à mercê de seus hábitos rotineiros e da direção autoritária dos outros. E ainda, [...] são conhecimentos mortos, peso esmagador para o espírito. (DEWEY, 1959, p. 167)

A esse respeito, para o autor, o ato de pensar surge da experiência, surge ao “[...] tentarmos fazer alguma coisa, e essa coisa fazer-nos perceptivelmente outra em retorno”. (DEWEY, 1959, p. 168) No entanto, os ambientes educativos cometem um grave erro quando preferem ensinar conteúdos completos em si mesmos ao invés de promoverem a vivência de alguma experiência. E esse erro, segundo Dewey (1959) começa cedo, pois

Até os jardins de infância [...] se mostraram tão ansiosos de chegar a objetivos intelectuais “para não perder tempo” que tendem a omitir ou a reduzir o manejo direto do material bruto da experiência comum, e a adotar imediatamente, para os alunos, materiais que exprimem as distinções intelectuais organizadas pelos adultos. (DEWEY, 1959, p. 168)

Aqui, o que se pretende deixar claro é que, primeiro, as crianças pensam e que, segundo, é preciso considerar o modo como o ato de pensar é oportunizado no ambiente escolar, isso porque pensar, além de ser uma “[...] habilidade *par excellence* que nos habilita a captar os significados” (LIPMAN, 2001, p. 32), pode ser

concebido como “uma habilidade passível de ser aperfeiçoada”. (LIPMAN, 2001, p. 34).

A esse respeito, Vygotsky (2010, p. 49) relaciona o ato de pensar, em se tratando das crianças pequenas, com a memória. Para ele, o ato de pensar para as crianças significa lembrar. Isso acontece porque

O conteúdo do ato de pensar na criança [...] é determinado não tanto pela estrutura lógica do conceito em si, como é pelas suas lembranças concretas. Quanto a seu caráter, ele é sincrético e reflete o fato de o pensar da criança depender, antes de mais nada, de sua memória. (VYGOTSKY, 2010, p. 48)

O autor defende que o pensamento da criança pequena, inicialmente, é influenciado tanto pela experiência quanto pela memória “não mediada¹⁰” dessa experiência. Para ele, estes dois fatores “[...] determinam diretamente toda a estrutura do pensamento da criança pequena”. (VYGOTSKY, 2010, p. 49) Com o tempo, esta memória passa a coexistir com um outro tipo de memória, a memória indireta¹¹. Isso quer dizer que pensar pressupõe, a partir de um processo dialético, o desenvolvimento de algumas habilidades que são “[...] produto das condições específicas do desenvolvimento social” (p. 32) que, por sua vez, podem ser aprimoradas na interação com os pares, como por exemplo, na interação que se dá por meio do diálogo.

Isto permite inferir que dialogar é uma experiência concreta de troca na qual o significado de uma coisa vem a se tornar consciente e visível, visto que

A troca dialógica é, pois, o princípio pelo qual o significado de uma coisa se revela; o princípio pelo qual as relações se estabelecem; o princípio pelo qual as aprendizagens se integram [...] as pessoas aprendem a compreender seu próprio pensamento, depois a

¹⁰ É também chamada de “memória natural”. “Esse tipo de memória está muito próxima da percepção, uma vez que surge como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos. Do ponto de vista da estrutura, o processo todo se caracteriza pela qualidade do imediatismo [...] dominante no comportamento de povos iletrados.” (VYGOTSKY, 2010, p. 32)

¹¹ A memória indireta é também chamada de “memória mediada” e se caracteriza pelo uso de “auxiliares mnemônicos [que] modificam a estrutura psicológica do processo de memória. Elas estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos signos.” (VYGOTSKY, 2010, p. 32) Nesse sentido, o uso da linguagem (palavras, gestos, sinais) pode ser considerado um signo que “surge ao longo do curso geral do desenvolvimento da criança [após uma série de transformações qualitativas] como resultado do mesmo processo dialético e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro.” (VYGOSTKY, 2010,p. 41)

comunicá-lo de forma clara; elas aprendem igualmente a se abrir às opiniões dos outros e a criticá-las de forma construtiva [...] uma vez que o pensamento é a internalização do diálogo e que a ação constitui o reflexo do pensamento, pode-se então afirmar que a troca dialógica é uma atividade essencialmente pragmática e que, nesse sentido, contribui pra o desenvolvimento da pessoa. (DANIEL, 2000, p. 131)

Desenvolver a pessoa, neste caso, nos remete ao objetivo principal da Educação na Educação Infantil que consiste na formação humana integral, conceito norteador da prática educativa formal. Contextualizado dessa maneira e partindo da ideia de que a criança da pré-escola pensa, o diálogo pode ser entendido como uma experiência que tem condições de ocorrer no âmbito educacional da Educação Infantil com o objetivo de fazer pensar sobre o próprio pensamento, desde que salvaguardados alguns aspectos pertencentes a cada uma das seis dimensões apresentadas a seguir.

2.1 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO DIÁLOGO

Dialogar é uma forma de pensar sobre o juízo que fazemos acerca dos significados e conceitos que as coisas que nos rodeiam têm. Para Dewey (1979), pensar é uma experiência que nos faz

[...] capazes de dirigir nossas atividades com previsão de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes, de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetivos [...] o pensamento faz-nos saber a quantas andamos ao agir. Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente. (DEWEY, 1979, p. 26)

Isto quer dizer que “[...] pensar é ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e suas consequências” (DEWEY, 1959, p. 165) E a criança da Educação Infantil é perfeitamente capaz de ser inserida nesse processo e começar a ser estimulada a experienciar a ação de pensar sobre o próprio pensamento. Se pensamento é experiência¹², como afirma Dewey (1959, p. 159) ao defender que “[...] pensar é esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” e se o ato de pensar “[...] surge em situação em

¹² Experiência no sentido deweyano. Ver página 17.

que existe dúvida [sendo] um meio de investigar, de inquirir, de perquirir, de observar as coisas” (DEWEY, 1959, p.162); pode-se pensar que uma das maneiras de experienciar o pensamento de modo significativo pode ser o diálogo. Tal afirmação se faz porque, segundo Splitter & Sharp (1999, p. 59), “[...] o diálogo depende do pensamento: é [...] uma forma de ‘pensar alto’” pois que, ao engajar-se em um diálogo, se pensa em conjunto com outras pessoas. Se “[...] nossos pensamentos mais lúcidos e racionalmente mais coerentes têm que ser postos em prova no mundo e, por esse meio, experimentados” (DEWEY, 1959, p. 165), a maneira de começar a experimentar e colocar em prova nossos pensamentos, principalmente no ambiente escolar, pode ser o diálogo em comunidade.

E esta prática pode ser iniciada já na pré-escola, uma vez que esta criança utiliza a fala articulada para expressar seus pensamentos, elaborar perguntas e começar a apresentar exemplos para as suas considerações. Para Dewey (1959)

Logo que um infante, para dar um exemplo, começa a esperar, começa a considerar alguma coisa atual como sinal de alguma coisa que vai seguir, está, embora de modo muito simples, a formar juízos. Pois toma uma coisa como prova de uma outra, reconhecendo, assim, uma relação entre ambas. Qualquer futuro desenvolvimento, por mais apurado que seja, será apenas um prolongamento e um aperfeiçoamento daquela simples inferência. (DEWEY, 1959, p. 159)

E um modo de aperfeiçoar este processo pode ser realizado por meio do diálogo dentro do ambiente escolar uma vez que, a Escola da Educação Infantil enquanto microcosmo da vida real e

[...] como primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar [...] se inscreve no projeto de sociedade democrática [...] com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada. (BRASIL, 2009, p. 5)

Posto isto, é preciso atentar-se para o fato de que o modelo de ensino em que as verdades são postas de modo autoritário, sem abrir precedentes para o desenvolvimento das habilidades de pensamento das crianças e que não considere a relevância de “[...] estimular as crianças a raciocinarem sobre seus próprios problemas por intermédio das discussões em sala de aula” (LIPMAN, 2001, p. 144) estará em desacordo com o a função sociopolítica da Educação Infantil visto que

não dará o primeiro passo em direção ao projeto de sociedade democrática ao silenciar a liberdade na participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem.

Neste ponto, a dimensão pedagógica do diálogo parte do pressuposto de que

A quantidade de informação ou conhecimento que as crianças adquirem é menos essencial [não totalmente] para a sua educação filosófica que o desenvolvimento de seu juízo intelectual. É menos importante que as crianças lembrem-se¹³ de certos fatos do que aprendam a pensar efetivamente. (LIPMAN, 2001, p. 144)

O “pensar efetivamente” aqui posto é um dos objetivos pedagógicos do diálogo filosófico porque, de acordo com Lipman (2001), ele detém um caráter diverso a qualquer outra dinâmica de conversação. Segundo o autor

Não é só uma questão de desabafar ou vangloriar-se na auto-expressão. Elas [as crianças] começam a perceber que são capazes de trocar impressões, experiências e perspectivas. Aos poucos percebem como as peças começam aos poucos a se encaixar e a formar um quadro objetivo de como as coisas poderiam ser. Começam a compreender a importância de reconhecer os pontos de vista das outras pessoas e de apresentar argumentos para suas próprias opiniões. (LIPMAN, 2001, p. 145)

No entanto, este modo de experienciar o mundo por meio do pensamento, denominado diálogo, está inserido em uma dinâmica maior definida por Lipman (1995) como Comunidade de Investigação Filosófica. Lipman (2001) desenvolve este conceito a partir da ideia de que a Educação precisa ser significativa. Nesse sentido,

A relação entre educação e significado deveria ser considerada algo inquebrável. A educação está onde surge o significado, que pode acontecer na escola, em casa, na igreja, no lazer ou em qualquer situação da vida da criança. Por outro lado, a relação entre a escola e a educação é altamente contingente [...] as escolas que consideram a educação como sua missão e seu propósito são

¹³ Considerando a afirmação de Vygotsky (2010) que, para a criança pequena, pensar significa, inicialmente, lembrar; isso não significa que a prioridade da prática de ensino na Educação Infantil deva se restringir a atividades mnemônicas sem inserir as crianças em contextos de experiência dialógica que lhe permitam começar a pensar de maneira reflexiva sobre o próprio pensamento.

escolas que se dedicam a ajudar as crianças a encontrarem significados relevantes para suas vidas. (LIPMAN, 2001, p. 32)

A esse respeito, Lipman (2001) explica que existem, pelo menos, três tipos de discussão que auxiliam as crianças a buscar significados para as suas experiências: a discussão científica, a discussão sobre crenças religiosas e a discussão filosófica. Pensando no contexto de sala de aula, o autor privilegia a discussão filosófica, sem desconsiderar o valor das demais. Segundo ele, diferentemente da ciência e da religião, a Filosofia

[...] preocupa-se em esclarecer os significados, descobrir as suposições e as pressuposições, analisar os conceitos, considerar a validade dos processos de raciocínio e investigar as implicações das ideias e das consequências que tem para a vida humana sustentar certas ideias em vez de outras. Isso não implica, necessariamente, que a filosofia só se preocupa com o esclarecimento de conceitos: é também uma fértil fonte de ideias. (LIPMAN, 2001, p. 151)

Segundo o filósofo, isso não significa que as “[...] discussões filosóficas só podem começar onde a ciência e a religião terminam”. (LIPMAN, 2001, p. 150) Significa que, por um lado, se a escola privilegiar somente a discussão científica, as crianças terão contato somente com uma prática que “está sujeita à autoridade da evidência empírica” (LIPMAN, 2001, p. 149); e que, por outro, se o intuito das discussões religiosas não é explorar “[...] os fundamentos em que se apóiam as crenças religiosas, [...] uma discussão filosófica não pode ser satisfeita a não ser que se explore suas próprias pressuposições”. (LIPMAN, 2001, p. 150)

Pedagogicamente falando, para possibilitar a experiência do diálogo filosófico na Educação Infantil, é necessário também que o professor tenha em mente as distinções entre as três formas de discussão e deve estar ciente de que

[...] o que começou como uma discussão filosófica pode, facilmente, transformar-se numa disputa sobre informação factual que só pode ser liquidada buscando a evidência empírica disponível. Uma vez que a discussão haja tomado esse rumo, o papel do professor é sugerir onde a evidência empírica pode ser encontrada, em vez de continuar especulando. (LIPMAN, 2001, p. 151)

Isso significa também que, desvendado o problema a partir da descoberta a evidência empírica, o professor pode lançar um novo questionamento e retomar o

caráter filosófico à investigação. Posto isto, é relevante explicitar que a investigação filosófica é composta por uma sequência elencada por Lipman (1995, p. 349-351), a saber: 1. Apresentação do texto, 2. Elaboração da agenda, 3. Fortalecendo a Comunidade 4. Utilização de exercícios e planos de discussão e 5. Estimular respostas adicionais.

Este esquema apresenta a maneira como se organiza passo-a-passo a prática investigação filosófica e tem como intuito, conforme explica Lipman (2001, p. 147), “[...] mostrar como as crianças podem aprender umas com as outras” a experienciar a Filosofia de uma maneira “lúdico-reflexiva” (MURARO, 2013, p. 51), trazendo como elemento de coesão o próprio diálogo enquanto experiência do pensar que, de acordo com Splitter & Sharp (1999, p. 60), não pode ser reduzido a “[...] um amontoado de atos verbais ou mentais individuais. Diríamos que o diálogo representa o pensamento da comunidade como um todo”.

Ainda a esse respeito, Lipman (2006), em *Getting our Thoughts Together*, manual que acompanha a novela filosófica Elfie, apresenta o diálogo aliado à Filosofia e defende sua inserção na realidade da sala de aula desde o jardim de infância, isso porque o fazer pedagógico pode não ser um fazer dialógico, mas sem o fazer dialógico não há como existir o fazer pedagógico reflexivo. Para tanto, é necessário que as crianças pequenas sejam inseridas em contextos de prática de diálogo. Assim, diz Lipman (2006),

Um dos principais objetivos da Filosofia para Crianças é introduzir as crianças a conversar uns com os outros sobre assuntos que consideram valer a pena. Isso significa que eles devem tratar a si mesmos e seus amigos e colegas como capazes de um diálogo sustentado sobre temas de algum significado, e este por sua vez aumenta o respeito que eles têm tanto para os outros quanto para si. (LIPMAN, 2006, p. 166)

Em se tratando do jardim de infância, a ação de pensar juntos, pode começar a ser provocada e instigada com uma brincadeira para introduzir o texto.

Feito isto, dá-se a primeira etapa, denominada “apresentação do texto” (LIPMAN, 1995, p. 349) consiste no momento da apresentação do texto filosófico (textos literários ou novelas filosóficas) salientando “[...] que esses textos devem servir como apoio para uma discussão temática específica” (MURARO, 2013, p. 52), servindo “como mediador entre a cultura e o indivíduo”. (LIPMAN, 1995, p. 349) No

caso das crianças da Educação Infantil, o texto pode ser apresentado pelo professor por meio da leitura ou teatralização.

Feito isto, é iniciada a segunda etapa denominada “elaboração da agenda” (LIPMAN, 1995, p. 350). Este é um momento muito importante de introdução das perguntas das crianças que será direcionada a partir dos interesses e necessidades das mesmas. Lipman (2001) atenta para o fato de as crianças fazerem com mais frequência perguntas de caráter lógico, ético e metafísico. Segundo ele,

Pode nos causar espanto o fato de crianças pequenas serem capazes de fazer perguntas desse porte [metafísico]. Sim, é espantoso que elas o façam. Mas também é surpreendente o fato de que assim como elas, nós tínhamos essa capacidade, e agora, praticamente nos esquecemos de como formular perguntas desse gênero. (LIPMAN, 2001, p. 61)

Além disso, Muraro (2013, p. 54) explica que “[...] há uma predisposição natural das crianças em perguntar [...] O perguntar desperta nas pessoas a curiosidade, fator emocional e cognitivo básico para a aprendizagem”. No caso das crianças pequenas, o professor pode ser o escriba das questões das crianças e elas podem pesquisar imagens para ilustrar o teor de suas perguntas pensadas, por exemplo. Feito isto, chega o momento de realizar uma classificação, agrupamento e tematização das perguntas caso haja algumas que se relacionem. Agora separadas por grupos temáticos, dá-se a escolha, por votação, da ordem em que os temas se tornarão objeto de investigação.

Concluída a tematização, a dinâmica entra na terceira etapa: a investigação propriamente dita, ou um momento de “fortalecer a comunidade”, como explica Lipman (1995, p. 350). Nesta etapa, os envolvidos se aventuram no universo das indagações e do exame de ideias e, por meio da solidariedade, acabam por experimentar um momento em que podem trabalhar coletivamente, têm que lidar com opiniões divergentes, no caso das crianças pequenas, podem entrar em contato com estímulos para as habilidades cognitivas (atentando para as “suposições, generalizações, exemplificações”) sendo inseridos num processo em que podem começar a vivenciar situações de uso dos instrumentos cognitivos: expor razões, normas, regras, princípios. Esta etapa do processo pode ser organizada a partir de dinâmicas que a tornarão um jogo de diálogo, sem perder de vista a importância da

participação de todos tanto como bons e atentos ouvintes quanto expositores de ideias.

A quarta etapa é denominada “Utilização de exercícios e planos de discussão”. (LIPMAN, 1995, p. 351) O autor explica que este é o momento de

Abrir os alunos para outras alternativas filosóficas. Concentrar sobre problemas específicos de maneira a estimular a realização de julgamentos práticos. Fazer a investigação, examinar ideias reguladoras sobrepostas como a verdade, a comunidade, a pessoa, a beleza, a justiça e a bondade.

A quinta e última etapa, é denominado por Lipman (1995, p. 351) como o instante de “estimular respostas adicionais”, ou o momento da “produção de significados” segundo Muraro (2013, p. 62). Esta etapa tem por objetivo avaliar permanentemente o processo, ou seja, nesta hora além de serem apresentadas as ideias consideradas mais importantes na discussão do dia, também há tanto a avaliação do desempenho da comunidade quanto uma auto-avaliação principalmente do professor. Este processo todo de auto-avaliação é importante porque o aspecto pedagógico da comunidade de investigação envolve a prática do diálogo que deve ser partilhado por todos: professor e crianças.

Isso porque “[...] a comunidade de investigação [...] é uma aprendizagem conjunta e, portanto, um exemplo do valor da experiência partilhada”. (LIPMAN, 1995, p. 348) Dependendo do comportamento do integrante da comunidade, a consequência pode ser, fatalmente, a aparência de um diálogo, mas não sua efetivação. Por isto a importância da dimensão pedagógica do diálogo.

Envolver-se em uma experiência como esta não é tarefa simples, é construção; e para tal, é necessário a abertura do professor ao risco, porque no momento em que ele se permite e permite aos alunos “seguir o argumento para onde ele conduz” (LIPMAN, 1995. P. 332), o professor também está exposto a não saber, a duvidar, a levantar hipóteses, ou seja, a crescer juntamente com seus alunos. Em sua obra *O pensar na Educação*, Lipman deixa claro que, assim como Mead e Dewey já haviam observado, “o papel do professor é mediar e não dominar [a experiência]”.

Nesse sentido, ao passo que o diálogo vem a ser oportunizado e vivenciado na escola é importante atentar para o fato de que, pedagogicamente, dialogar, além

de ser uma maneira de construir sentidos de modo partilhado, é um modo de os articuladores construírem-se nas relações com os outros.

2.2 A DIMENSÃO SOCIAL DO DIÁLOGO

A criança da Educação Infantil é concebida como “um sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações [...] faz amizades [...] deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo.” (BRASIL, 2009a, p. 6-7) Nesse sentido, considerando que a relação da criança com seus pares e com o mundo é uma relação que nasce em um contexto social, a prática na sala de aula, deve considerar o espaço-modo com que o diálogo se consolida. Assim, temos a segunda dimensão a ser analisada: a dimensão social do diálogo.

Concebendo o diálogo como uma experiência partilhada, como interação e construção na mutualidade, Dewey (1956, p. 82) explica que “[...] os impulsos incipientes e difusos de uma criança não se coordenam em poderes úteis exceto através de uma dependência social e de relações com outras pessoas”. E é desse caráter inter-relacional que surge o elemento disparador do diálogo: o contexto.

Posto isto, é preciso considerar que este contexto enquanto fator possibilitador de experiências significativas deve surgir a partir do levantamento de situações problemáticas da vida da própria criança, da sua realidade. A partir da necessidade do grupo em investigar certos problemas surgidos da sua vivência, é possível possibilitar em ambiente escolar a mediação de uma experiência que permita ao grupo envolvido sair de uma posição A e atingir uma posição B, tal e qual elaborou Vygotsky (2010, p. 100) entendendo que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. O contexto, neste caso, oferece aos envolvidos a motivação e os objetivos da experiência dialógica que é, em essência, social.

A esse respeito, John Dewey na sua obra *Democracia e Educação*, denomina eficiência social, “a capacidade para partilhar do dar e receber da experiência comum” (DEWEY, 1959, p. 131) Essa eficiência social também pode ser entendida, neste caso, como uma atividade mediada, porque “a essência de seu uso

consiste em os homens se afetarem o seu comportamento”. (VYGOTSKY, 2010, p. 54)

Nesse sentido, tanto a “dependência social e de relações”, quanto a “eficiência social”, quanto a “atividade mediada” pressupõem que a criança não aprende e apreende o mundo, atribuindo-lhe significados, de modo isolado e sozinha. Para que se tenha aprendizagem, a criança depende do outro, depende da troca, da interação com os pares e da mediação dos conhecimentos – que é comunicação – para se apropriar dos mesmos, pensar sobre eles, elaborá-los e reelaborá-los mediante a sua iniciação na experiência da reflexão.

É preciso ressaltar que a mediação é um conceito que está implícito dentro de si também a transmissão. Ao mediar a experiência do diálogo, os articuladores também transmitem seus saberes a partir da troca entre si e constroem significados. Ao abordar os assuntos em um diálogo filosófico é preciso atentar para o fato de que o grupo estará lidando com pelo menos três tipos de conhecimentos que, segundo Lipman (2001) advém do campo científico, religioso e filosófico. Tais conhecimentos foram construídos e sistematizados ao longo da história da humanidade, e não há como não serem transmitidos. Mas a questão que se coloca aqui é como eles serão apresentados às crianças: transmitidos ou mediados? Ou seja, o quanto o diálogo filosófico oportuniza pensar sobre esses conhecimentos construídos historicamente?

Dewey (1979, p. 254) nos alerta para o fato de não cultivar a “servidão mental”. Ao considerar a mediação e iniciar junto às crianças a prática da reflexão dos saberes como uma “[...] descoberta conjunta por investigação direta e problemática [...] não quer dizer que o material transmitido por outras pessoas deva ser diminuto, escasso”; significa que devemos pensar em como dar-lhe o devido tratamento. Neste caso, o filósofo expõe que,

[...] é preciso que o material seja apresentado à maneira de estímulo, não com finalidade e rigidez dogmática [...] (e que) o material provido pela informação deve ser importante em relação a algum ponto vital da experiência pessoal do aluno [...] o material oferecido pela transmissão deve ser tal que participe de algum sistema ou organização da experiência, já existente. (DEWEY, 1979, p. 255)

Assim, faz-se pertinente ressaltar que para Dewey a transmissão de informações está contida na mediação posto que existe um patrimônio intelectual construído historicamente. Por meio do diálogo, trocamos saberes e a partir desta

troca construímos novos saberes. Para o autor “[...] a transmissão do material deveria fazer-se necessária, isto é, envolver um aspecto impossível de ser apreendido facilmente pela observação pessoal.” (DEWEY, 1979, p. 254) Isto não significa que o professor precisa atulhar “[...] os alunos com noções que, com um pouco mais de trabalho, eles próprios poderiam descobrir por investigação direta”, posto que esta prática desvirtuaria “[...] a curiosidade em satisfações vulgares e cedidas”. (DEWEY, 1979, p. 254)

Dewey (1979, p. 255) defende que “[...] é preciso que o material seja apresentado à maneira de estímulo, não como finalidade e rigidez dogmática”. Esta rigidez pode levar à doutrinação, o que ocasionaria a anulação do diálogo.

Dialogar é uma atividade que se estabelece na troca envolvente, curiosa, atraente de conhecimentos problematizáveis entre os articuladores do diálogo. Destarte, apesar de a mediação pressupor um articulador mais experiente que o outro, no momento do diálogo é necessário – considerando o cenário escolar – que o professor conceba a criança como uma pessoa. Uma pessoa ativa, inquisitiva, questionadora, também articuladora de seu saber junto ao outro, e que traz em sua bagagem um modo de ver o mundo e de significá-lo; sentidos, amiúde, trazidos de casa, partindo do modo como seus familiares interpretam e tiram conclusões sobre as coisas que existem ao nosso redor e que fazem parte da realidade vivida.

O ato de mediar deve considerar, primeiramente, dois fatores. O primeiro fator se refere às perguntas à que a criança está exposta e que faz uso. Lipman (2006), em *Getting our Thoughts Together* propõe uma reflexão com as crianças já na pré-escola sobre a função das perguntas. O autor explica que

Se cultivar o conhecimento é um objetivo da educação, devemos ajudar os nossos alunos a se tornarem hábeis com a prática de fazer perguntas. Devemos ajudá-los a distinguir diferentes tipos de perguntas, em relação ao que eles apontam. [...] Às vezes, uma pergunta parece maravilhosa, porque faz o mundo parecer mais bonito, mais emocionante, mais deslumbrante, mais surpreendente. Ela pode ter um impacto devastador sobre nós. Outras questões podem parecer maravilhosas para nós, porque há algo misterioso, impressionante, problemático ou confuso sobre elas. Pode haver algo que parece estranho sobre elas, assim como as pessoas que você vê no espelho, de repente, podem parecer estranhas para você. (LIPMAN, 2006, p. 34)

Se o propósito é dialogar com a criança, é importante pensar sobre o papel das perguntas na experiência do diálogo filosófico. A criança transita por um universo de diferentes tipos de perguntas. Segundo Splitter & Sharp (1999, p. 72), há as perguntas comuns que, apesar de se caracterizarem como perguntas que “[...] não promovem o tipo de diálogo que fomenta a investigação” são, por outro lado, perguntas autênticas no sentido de que “[...] o inquisidor está (geralmente) procurando por algo que não possui” (p. 71). Existem as perguntas retóricas, consideradas não genuínas “[...] dado que quem pergunta já sabe a resposta [...] (elas) não fomentam a investigação, nem envolvem os alunos em seus próprios esforços educacionais”. (p. 72). Por fim, há as perguntas investigativas, também consideradas genuínas porque fomentam o diálogo uma vez que por meio deste tipo de pergunta pode eclodir um processo de investigação. As perguntas investigativas “[...] são o tipo de pergunta que as crianças fazem quando estão ativamente envolvidas na busca do entendimento”. (p. 72) Aqui é importante ressaltar a importância do mediador. Cabe a ele desenvolver sua habilidade de perguntar para conduzir a investigação ao mesmo tempo em que deve acolher as perguntas das crianças e buscar articulações com o problema em questão.

Já o segundo fator se refere a considerar a horizontalidade de posições em relação ao direito que cada membro participante de um diálogo filosófico tem de falar, ser ouvido e ouvir. Em se tratando desta relação, Lipman (2006) apresenta um exemplo de exercício cujo objetivo é fazer os articuladores envolvidos no diálogo a pensarem em como precisam se portar para que a dinâmica aconteça. Este exercício se apresenta sob o título *Maneiras de Falar Juntos* e envolve cinco questões que abordam a relevância da relação entre o falar e o ouvir para o bom andamento do diálogo na Comunidade de Investigação, são elas:

Quais destas coisas são boas para fazer quando falar com seus colegas ou amigos, e quais não são boas coisas para fazer? 1. Ouvir atentamente o que está sendo dito; 2. Interromper enquanto outros estão falando; 3. Não dar às outras pessoas a oportunidade de falar; 4. Sussurrar para o seu vizinho enquanto os outros estão falando; 5. Ajudar os outros com suas idéias. (LIPMAN, 2006, p. 167)

Pensar sobre tais questões possibilita às crianças refletir sobre sua conduta no momento da experiência reflexiva. Ao aprender a equilibrar os momentos de falar e ouvir, os participantes tornam possível a circulação da palavra entre todos os

envolvidos, ou seja, contribuem para que haja horizontalidade. Esta característica refere-se a fazer com que a palavra seja compartilhada pelos articuladores de maneira que todos possam fazer uso do turno da fala. Pressupõe, por sua vez, uma igualdade de posições que nada tem relação com uma igualdade cognitiva entre os membros participantes. Isto porque o ato de mediar um diálogo filosófico pressupõe afetações mútuas e respeito.

A mediação requer do articulador mais experiente – o professor – a condução de um processo de discussão em que as crianças comecem a perceber que são “[...] capazes de trocar impressões, experiências e perspectivas”. (LIPMAN, 2001, p. 145) Essa troca, considerando a dinâmica do diálogo filosófico, segundo o filósofo, resulta numa espécie de tradução das experiências entre os articuladores envolvidos. (LIPMAN, 1995, p. 349). Obviamente, um destes tradutores de experiências é o próprio professor que, como mediador, deve ser

Um questionador talentoso. Com o intuito de incentivar de linhas de discussão convergentes (e, às vezes divergentes), reconhecendo que um diálogo, geralmente, é aberto e pouco estruturado, o professor aprenderá a reconhecer oportunidades para que as crianças explorem novas perspectivas, do mesmo modo que criará oportunidades para indicar como as ideias podem se juntar e reforçar umas às outras. (LIPMAN, 2001, p. 145)

Essa postura adotada pelo professor é a afetação de que trata Vygotsky (2010), pois o professor durante o processo do diálogo filosófico, “[...] não precisa apresentar-se a seus alunos como um possuidor de grande quantidade de informações” (LIPMAN, 2001, p. 144), mesmo que as tenha; é mais uma espécie de articulador-questionador que incentiva e, amiúde, facilita as discussões e orienta as crianças por meio do uso de perguntas quando surgirem afirmações contestáveis ou erradas. E é a partir dessa prática mediada entre os articuladores envolvidos no diálogo, nossa troca e significação de experiências, na interação entre os pares para dialogar sobre as mais diversas questões do cotidiano vivido que se dá uma valiosa aprendizagem: a de ser iniciado no processo de aprender a pensar por si mesmo. Não se aprende a pensar por si mesmo sem a presença de outrem no processo. O diálogo filosófico, por meio da mediação, permite aos articuladores refletirem sobre pontos de vistas diferentes, inferir, conjecturar sobre o assunto da investigação, ou

seja, permite “pensar sobre sua própria situação no mundo”. (SPLITTER & SHARP, 1999, p. 28) Assim,

Uma pessoa que pensa por si mesma é, num sentido importante, livre [...] Está preparada para reavaliar seus valores e compromissos mais profundos, e mesmo sua própria identidade [...] É precisamente por esse motivo que a pessoa que pensa por si mesma é comprometida com o processo de investigação, um processo que envolve autocorreção.

Pensar a dimensão social do diálogo é considerar a criança um articulador que é mediado e que medeia junto a seus pares suas considerações sobre o que lhe inquieta a fim de ser inserido em um processo de pensar que não mais lhe doutrinará em alguém estritamente dependente das verdades absolutizadas de outrem; mas alguém capaz de perceber que se pode questionar as coisas do mundo e que, na troca, lhe é permitido falar, ouvir e ser ouvido pelos demais articuladores do diálogo e significar o mundo.

2.3 A DIMENSÃO ÉTICA DO DIÁLOGO

Em uma Comunidade de Investigação, um diálogo não se constrói no isolamento; não é uma experiência que a própria consciência aprisionada em si dê conta de elaborar e construir sozinha. É preciso considerar uma relação-entre em que está pressuposto o outro. Conceber o outro em uma experiência dialógica é também assumir uma postura valorada em relação a ele. A esse respeito, chegamos à terceira dimensão do diálogo: a dimensão ética.

Um diálogo filosófico é possível de acontecer, de fato, quando a criança já detém, além da capacidade de compreender o significado dos gestos e das expressões, a capacidade de utilizar a linguagem falada. Falar pode ser entendido aqui como a capacidade de se comunicar por meio do uso das palavras organizadas segundo a lógica interna da língua. Nesse caso o diálogo também pressupõe a comunicação, pois,

[...] toda a comunicação [...] é educativa. Receber a comunicação é adquirir experiência mais ampla e mais variada. Participa-se assim do que outrem pensou ou sentiu e, como resultado, se modificará um pouco ou muito a própria atitude. E deste efeito não fica também imune aquele que comunica. (DEWEY, 1959, p. 06)

Nesse sentido, a comunicação e a linguagem tem papel preponderante no diálogo haja vista ser o instrumento pelo qual a experiência se dará. Habermas (2012, p. 10) cita os estudos de Mead sobre a linguagem e a define como “[...] veículo mediador para as interações”. Neste caso específico, a linguagem é a mediadora da experiência de pensamento por meio do diálogo filosófico. Segundo o filósofo alemão

[...] a linguagem assume além da função de entendimento, o papel de coordenação das atividades orientadas por fins de diferentes sujeitos da ação, e o papel de um meio da própria socialização dos sujeitos da ação. Mead focaliza a comunicação linguística detendo-se preponderantemente em dois aspectos: a integração social dos indivíduos que agem visando a um fim e à socialização de sujeitos capazes de ação. (HABERMAS, 2012, p. 10)

A criança é um articulador-aprendiz capaz de utilizar a linguagem e que deve ter liberdade para manifestar seus desejos, vontades, desgostos e opinião, aprendidos a partir da sua integração com outros sujeitos, como por exemplo, a família. Em um diálogo filosófico, esses saberes que vêm de casa serão socializados com os demais envolvidos na experiência e se tornarão *saberes-ponto de partida* para a problematização. Refletir e externar as elaborações mentais sobre os saberes objetivados em um grupo é possível quando a criança que fala, segundo Vygotsky (2010, p. 28),

[...] tem [...] a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica. Ela pode perceber mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas e pode agir no presente com perspectivas do futuro.

Essa capacidade de relacionar informações passadas com as do presente e tentar projetar possibilidades futuras mostra que, segundo Lipman (2006) “o pensamento é um instrumento” que pode e deve ser aprimorado a partir da prática do diálogo. De acordo com o filósofo

Quando pensamos, refletimos sobre a nossa experiência. Ao examinar as experiências que já tivemos, tentamos descobrir como nós podemos melhorar em cima de experiências futuras. Neste sentido, o pensamento é fundamental: é uma ferramenta para melhorar nossas vidas. Mas, em seguida, descobrimos que o

pensamento é em si um tipo de experiência, e pode ser prazeroso e para o nosso próprio bem. (LIPMAN, 2006, p. 30)

A relação entre pensar e falar tem papel importante no diálogo filosófico haja vista que durante esta experiência, as crianças necessitam prestar atenção ao dito, relacionar com sua vivência e elaborar hipóteses, questionamentos ou argumentos a partir das informações lançadas pelos demais articuladores. E não é possível captar o sentido do que é dito durante o diálogo se não desenvolvermos, além da capacidade de falar, a capacidade de ouvir. Para que um diálogo filosófico ocorra na Educação Infantil é necessário aprender a ouvir. Não há como encorajar uma criança ou um grupo ou mediar sua discussão se os membros não forem bons ouvintes, a começar pelo professor. Lipman (2001, p. 138) explica que

[...] a criança que faz um comentário pode não avaliar as possibilidades inerentes em suas próprias palavras, a não ser que alguém a encoraje a expressar e a desenvolver essas ideias de modo a reconhecer a sua própria importância.

Entretanto, este encorajamento de que trata o filósofo somente é possível se o outro que está em diálogo com ele for capaz de ouvir com atenção seus comentários. Assim, em um diálogo, o falar e o ouvir são ações conjuntas e complementares sem as quais esta experiência pode correr o risco de se tornar um monólogo ou uma conversa. Ou seja, a reflexão oportunizada pelo diálogo deve envolver dois movimentos que, unidos, assemelham-se a um espiral: o falar e o ouvir. A cada novo argumento, a cada nova colocação, os articuladores ouvem com atenção, formulam ou re-formulam seus próprios argumentos e, assim, os envolvidos, ao refletirem sobre o objeto da discussão, cada vez mais vão aprendendo a ouvir com atenção para formular suas postulações e compartilhá-las com o grupo.

Ainda a esse respeito, para que essa dinâmica não se transforme em um debate de ideias onde um participante tem o propósito de vencer o outro na condição de oponente, e realmente, consista em um diálogo, é necessário criar um ambiente em que prevaleça a empatia, “[...] um ingrediente importante para fomentar a tolerância [...] e o entendimento mútuo”. (SPLITTER & SHARP, 1999, p. 242) Durante um diálogo deve existir entre os participantes um sentimento de complementaridade em que um leve em consideração o outro; isso implica respeito

pelas pessoas integrantes-participantes e pelos diversos pontos de vista emitidos por elas e a compreensão de que cada contribuição compõe uma rede de inter-relações que se mesclam e cooperam para que o diálogo avance de maneira contínua e sequencial.

Em uma experiência dialógica o crescimento individual depende da cooperação e do crescimento mútuo dos articuladores envolvidos, ou seja, o diálogo como prática reflexiva pode ser “[...] a chave para o cultivo de hábitos de tolerância e respeito [enquanto] sistema social igualitário, honesto e democrático”. (SPLITTER & SHARP, 1999, p. 156) Nesse sentido, Lipman (2001, p. 209) chama a atenção do professor explicitando que ele deve se atentar para o fato de que “[...] cada criança é um indivíduo e, ao mesmo tempo, faz parte da classe. Esses dois fatos são indissociáveis.” Posto isto, entende-se que ao trabalhar individualidade-coletividade enquanto fatores complementares e concomitantes pode-se oportunizar às crianças o desenvolvimento de

[...] capacidades específicas de acordo com o papel que desempenha no grupo. Sua especialidade individual se revelará na diferença que faz no grupo, e cada criança deve fazer uma diferença. Assim, em certo sentido, o papel do professor é assegurar-se de que cada criança sinta que é importante e aja de acordo com essa pressuposição. (LIPMAN, 2001, p. 210)

Ao perceber a importância do papel que desempenha na coletividade, considerando um ambiente propício à confiança entre os pares e ao apreço por cada indivíduo, a criança se encontrará em uma realidade favorável à formação moral. Para isso é necessário que a escola esteja organizada de “[...] maneira racional e participativa” e é prudente que o professor seja um mediador-esclarecedor do processo de valoração. Nesse sentido, o diálogo é uma experiência que oportuniza à criança a construção de um saber em relação às situações morais e afetivas tendo em mente que elas “[...] não são, necessariamente, rotinas às quais se podem aplicar soluções rotineiras e que os critérios morais devem ser reavaliados constantemente para que sejam relevantes ao momento histórico”. (LIPMAN, 2001, p. 222)

Posto isto é importante apontar para o fato de que, durante um diálogo filosófico, os julgamentos morais vêm *a posteriori* do desenvolvimento da capacidade de distinção entre “situações semelhantes (em que as regras baseadas

na experiência podem ser aplicadas) de situações diferentes (que requerem a criação de soluções originais”. (LIPMAN, 2001, p. 223) Isso quer dizer que

A discriminação de similaridades e de diferenças entre as situações é de fundamental importância para o desenvolvimento moral da criança. A criança deve ser capaz de levar em conta um grande número de sutis e complexas características das situações [...] Não podemos pedir a uma criança que respeite as pessoas, a menos que a familiarizemos com todas as implicações do conceito de pessoa, e isso requer Filosofia. (LIPMAN, 2001, p. 223)

Assim, ao dialogar com os pares por meio de uma experiência de comunhão em busca de significados para as ações, a criança também pode desenvolver a habilidade para a criatividade. Nesse caso, as crianças precisam ser estimuladas a visualizar antecipadamente as hipóteses e possibilidades que decorreriam de suas ações, ou seja,

[...] a imaginação é necessária para antecipar objetivos e metas que o indivíduo ou uma comunidade poderiam buscar. Ao mesmo tempo, a imaginação é necessária para rever meios alternativos pelos quais essas metas poderiam ser alcançadas. (LIPMAN, 2001, p. 224)

Projetar as possibilidades considerando as condutas no plano individual e coletivo exige da criança fazer escolhas; escolhas estas que podem se tornar objeto de reflexão durante o diálogo filosófico e que são importantes para a formação da sua subjetividade enquanto alguém que articula e que compõe uma sociedade na qual suas ações integram uma rede de relações entre o eu e os outros que se afetam direta ou indiretamente ao partilharem a experiência. Desta afetação mútua podem surgir ações/hábitos de convivência respeitosos se for permitido à criança refletir sobre

[...] como esta ação as afeta; como afeta a estrutura de seus hábitos e de seu caráter; como afeta a direção de suas vidas; como afeta as pessoas a sua volta; e como afeta as instituições da sociedade a que pertence. (LIPMAN, 2001, p. 222)

Dentro desta perspectiva, ainda, pensar em como nossas ações afetam o outro é uma atitude de amor. Neste caso, a amorosidade está presente no diálogo quando os articuladores envolvidos têm a liberdade para participar de maneira

legítima da experiência com seus pares. Freire (2005, p. 91-92) afirma que “[...] não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo [...] se não há amor que a infunda”. Se considerarmos que dialogar pressupõe a troca, a comunhão, a solidariedade; a amorosidade reside no fato de não haver domínio exclusivo no uso da palavra por um ou alguns participantes. A dominação do uso da palavra por um ou alguns participantes ocasiona a negação do respeito à liberdade dos outros; e negar esta liberdade é negar a si mesmo a oportunidade da experiência legítima. Freire (1979) afirma, ainda, que não há possibilidade de diálogo quando é negado aos outros o direito de dizer a palavra e lança alguns questionamentos a esse respeito como exemplo, a saber:

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido por ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 2005, p. 93)

Na realidade, os questionamentos de Freire vão ao encontro dos propósitos da prática do diálogo filosófico com as crianças dentro da Comunidade de Investigação pensada por Lipman, pois que os envolvidos no diálogo devem se sentir “[...] livres para defender qualquer posição que desejem a respeito de valores, sem que o professor tenha ou não que estar de acordo com cada um dos pontos”. (LIPMAN, 2001, p. 122) Isto significa que, Lipman também defende a liberdade da palavra pelas crianças e, fazendo isso, se opõe à doutrinação. Doutrinar, neste caso, é estabelecer uma relação de dominação com as crianças, é agir no plano da aparência do diálogo em que a participação da criança acontece de modo dissimulado, mascarado, o que vai de encontro com os pressupostos do diálogo filosófico aqui proposto. Se diálogo é encontro entre os sujeitos para pronunciar o mundo (FREIRE, 2005, p. 92), neste encontro são partilhadas problematizações sobre este mundo que afetam o pensar e o agir, ou seja

[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual ganhamos significação enquanto tal [humanos]. Afinal, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos (pronunciamento) endereçados ao mundo a se transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos educandos [doutrinação]. Não é também

discussão guerreira [...] entre sujeitos que aspiram impor a sua própria verdade. [...] Ao contrário [...] é um ato de criação, comunicação, diálogo amoroso. (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008, p. 338)

Desta forma, o diálogo filosófico implica o cuidado com o outro no momento em que ambos escolhem trocar experiências. Não pode haver espaço para a arrogância, intolerância, para inibições advindas de uma relação de dominação. Para que o diálogo aconteça é necessário consciência de que os articuladores são livres para experienciar a palavra. Considerar o espaço da Educação Infantil como um espaço aberto à observação, conversação, experimentação e questionamento, exige que se considere a conduta no momento da experiência dialógica, conduta esta que deve primar pela cooperação e sentimento de solidariedade entre os envolvidos. Assim, o diálogo filosófico pode ser entendido como uma experiência em que as escolhas e os julgamentos “[...] devem necessariamente ser elaborados por uma consciência e uma inteligência morais [...] para melhorar o seu bem-estar [do indivíduo] e da sua coletividade”. (DANIEL, 2000, p. 127) E esta consciência poderá ser desenvolvida de tal forma se houver um espaço comum, aberto, e respeitoso em que os articuladores se solidarizem; ou seja, em que haja o sentimento de comunhão.

2.4 A DIMENSÃO LÓGICO-EPISTEMOLÓGICA DO DIÁLOGO

Considerando as palavras de Lipman (1995) que é a partir do diálogo filosófico que se desenvolve o pensar de modo reflexivo, não se pode considerar o diálogo uma experiência desatenta aos fatores lógicos e correlatos entre os articuladores da investigação e o objeto de conhecimento. Para que a prática dialógica consista em uma experiência reflexiva, ela também envolve outros fatores que compõem uma quarta dimensão: a dimensão Lógico-Epistemológica. Dialogar, considerando a prática educativa formal na Educação Infantil, é investigar.

Se, segundo Lipman (1995, p. 332), “[...] a investigação possui normas de procedimentos cuja natureza, na sua maioria, é lógica”, sendo assim, faz-se necessário raciocinar para que haja a continuidade do diálogo; logo, a comunidade de pessoas raciocinando cria uma experiência mediada. Isso significa que o diálogo filosófico consiste em um conjunto de processos de interação entre os articuladores

tendo um objetivo como meta: investigar alguma coisa. Lipman (1995, p. 332) assevera, partindo dos pressupostos de Mead, que “uma aula [...] deveria conduzir à investigação com base na maneira como pensamos quando investigamos”. Nesse sentido, a linguagem seria o elemento mediador da experiência cujo objetivo é sair de um ponto X e evoluir para um ponto Y, sempre considerando a prática do pensar aliada à vida da criança como um todo, extrapolando os muros da escola. Esta forma de experienciar o pensamento por meio do diálogo filosófico

[...] consiste em reconhecer e seguir bem de perto aquilo que as crianças estão pensando, ajudando-as a verbalizar e objetivar esses pensamentos e, depois, cuidando do desenvolvimento das ferramentas que necessitam para refletir a respeito desses pensamentos. (LIPMAN, 2001, p. 120)

Desenvolver as ferramentas de pensamento de que necessitamos para refletir a partir da prática do diálogo filosófico ocasiona uma possível mudança operada que não tem como propósito apresentar teimosamente respostas ou conclusões. Pelo contrário, “[...] busca o tipo de transformação que a filosofia fornece – não de dar uma resposta nova para uma pergunta antiga, porém transformando todas as perguntas”. (LIPMAN, 1995, p. 335) Esta transformação que a Filosofia propõe junto às crianças parte da premissa de que

Toda criança deveria ser incentivada a desenvolver e articular seu próprio modo de ver as coisas. Crianças diferentes têm valores diferentes. [...] Não importa se chegaram a adquirir modos diferentes de ver as coisas. Não importa se discordam umas das outras ou do professor em assuntos filosóficos. O que importa é que adquiram uma melhor compreensão a respeito do que pensam e por que pensam, sentem e agem do jeito que fazem e de como seria raciocinar efetivamente. (LIPMAN, 2001, p. 121)

Nesse sentido, o raciocínio infantil, segundo Lipman (2001, p. 86), começa com a inferência e que “[...] as crianças pensam indutiva e dedutivamente muito antes de começarem a usar a linguagem. O que a linguagem faz é simbolizar esse comportamento e permitir sua formalização”. No entanto, a criança começa a raciocinar filosoficamente quando começa a perguntar “por quê?”

Esta pergunta nunca está desvinculada da realidade e que a criança vive. Esta pergunta pode ser empregada para descobrir causas ou consequências, pedir explicações de fenômenos, justificativas para ações. Quaisquer respostas a essa

questão, segundo o filósofo, são apresentação de razões. No entanto, há uma diferença intrínseca ao redor da pergunta “por quê?”, pois ora a pergunta está atada ao sentido científico, ora coadunada ao sentido filosófico.

No primeiro caso as crianças observam fenômenos naturais como a chuva, o efeito dos ventos, a mudança das marés e questionam “por que isso acontece?”. Aqui, a criança está buscando um significado científico para a sua pergunta, cuja resposta consistirá em algo já estudado e sistematizado historicamente. A resposta pode ser acompanhada por uma observação empírica de um fenômeno já explicado por cientistas.

No segundo caso, as crianças observam as coisas do mundo e buscam explicações que a ciência sozinha não dá conta de explicar; nesse momento faz-se necessário busca pelos significados filosóficos. De acordo com Lipman (2001, p. 61), “[...] as perguntas filosóficas que as crianças fazem com mais frequência são de caráter metafísico, lógico ou ético”. Nesse caso, as crianças costumam inquirir seus pares para buscar dar sentido ao que vêem ou que vivenciam.

Lipman (2006, p. 194) também apresenta uma sugestão de discussão com crianças sobre dois tipos de perguntas existentes que ele denomina para elas como sendo perguntas fáceis e perguntas difíceis. Segundo ele, em um diálogo existe a coexistência destes dois tipos de questões; mas não podem prevalecer as perguntas fáceis porque elas “[...] são perguntas para as quais uma resposta vem à mente prontamente”. O filósofo defende a tese de que

As pessoas que tentam fazer nada mais do que responder às questões colocadas pelos outros (como, por exemplo, em testes), não pode ser verdadeiramente curiosas. A mente inquiridora é a que coloca perguntas a si mesma. Estamos curiosos quando as coisas que outras pessoas tomam para admitidas são as mesmas coisas que nos parecem problemático. (LIPMAN, 2006, p. 194)

Para que o mundo possa começar a ser tornar objeto de problematização das crianças já na pré-escola, é preciso mostrar à criança que existem “perguntas difíceis” já que

Perguntas difíceis são aquelas que não são imediatamente respondidas e, de fato, o que não podem mesmo ter uma resposta. É preciso coragem para perguntar a si mesmo essas perguntas, ou mesmo a admitir que existem tais questões. (LIPMAN, 2006, p. 194)

Tornar consciente para a criança a existência de perguntas difíceis, integrá-las no diálogo e permitir que a criança tenha espaço para fazê-las, mesmo que não exista resposta imediata, é iniciar a criança no processo de imersão no mundo enigmático de maneira investigativa, já que as “perguntas difíceis” são mais desafiadoras e de cunho investigativo. E a criança é capaz de aprender. Lipman (2001) explica que

As crianças aprendem lógica ao mesmo tempo em que aprendem a linguagem. As regras da lógica, assim como as da gramática, são adquiridas quando as crianças aprendem a falar. Se dizemos a uma criança bem pequena “se você fizer isso você apanha”, pressupomos que a criança entende que “se não quero apanhar, eu não devo fazer isso”. Esta pressuposição geralmente está correta. As crianças bem pequenas, em outras palavras, reconhecem que negar o conseqüente exige a negação do antecedente. Embora isso seja um raciocínio muito sofisticado, as crianças são capazes de fazê-lo ainda bem pequenas. (LIPMAN, 2001, p. 24-35)

O desafio que se coloca aqui é trazer esse processo à consciência apresentando à criança diferentes situações de discussão que exigem diferentes tipos de perguntas. As perguntas mais desafiadoras exigirão do grupo esforços maiores na identificação dos pressupostos e na investigação acerca do conceito.

Ao passo que esta criança cresce, o que normalmente ocorre na Educação Infantil é que o pensamento da criança começa a se assemelhar ao pensamento do adulto, pois, caso contrário, a criança está a “pensar errado”. Ora, o diálogo propõe justamente o rompimento com esses dois paradigmas: o da cópia do modo de pensar do adulto e o da “correção” a um modo original de pensar que ainda não têm desenvolvida a habilidade para argumentar, mas que se encontra em construção.

Em *Getting our Thoughts Together*, manual que acompanha *Elfie*, Lipman (2006) explica que a criança já é consciente de seus pensamentos e está aberta a problematizá-los. Segundo ele

[...] as crianças já estão conscientes dos seus pensamentos e cientes do caráter problemático de tais pensamentos. Uma vez que elas já estão perplexas com a natureza do pensamento, ajudá-las a discutir o assunto pode ter um resultado muito bom. (LIPMAN, 2006, p. 92)

E discutir os assuntos com as crianças sem doutriná-las a pensar “igual” ou “supostamente certo” é romper com uma prática de dominação, de coisificação. Esse rompimento se dá, primeiro, porque o diálogo parte de um problema que deve ser objeto de investigação, de discussão, de análise, de reflexão. No entanto,

Num diálogo, o raciocínio superficial é atacado e criticado; não se permite que passe sem ser questionado. Os participantes [...] desenvolvem atitudes críticas em relação ao que as outras pessoas dizem. Mas essas atitudes voltam a fazer parte da nossa própria reflexão. (LIPMAN, 2001, p. 45)

Essas “atitudes críticas” ao que o filósofo se refere dizem respeito ao uso do diálogo com intuito de que “as crianças estejam cientes de seu próprio pensamento [pensem sobre o próprio pensamento] através da reflexão e automonitoramento, mas também [...] que elas construam padrões e critérios para corrigir e modificar seu pensamento.” (SPLITTER & SHARP, 1999, p. 41) Para Lipman (2001, p. 34), “[...] o pesar [...] pode ser considerado uma habilidade passível de ser aperfeiçoada”. Mas isso não acontecerá com o oferecimento de respostas, mas sim com o estímulo à elaboração de perguntas.

Com o intuito de fazer oportunizar uma experiência em que a criança seja levada a pensar sobre os próprios pensamentos, Lipman (2006) lança mão de alguns questionamentos que podem e devem ser pensados da perspectiva de uma prática dialógica com as crianças. Uma vez que, para ele, para compreender como pensamos o mais indicado é que se questione e investigue sobre o pensar ao invés de apresentar informações, o autor advoga que

Nós nos identificamos muito com os nossos pensamentos, mas temos grande dificuldade em examinar nossos próprios pensamentos. Eles são muito escorregadios e evasivos. Além disso, estamos muito inseguros sobre as relações entre pensamentos e pensar, por um lado, e entre pensamentos e mente do outro. Talvez a nossa mente é composta de nossos pensamentos; isso significa que o nosso pensamento é composto de pensamentos? E poderia haver pensamentos na nossa mente de que nós não estamos cientes? Além disso, fazer pensar e pensamentos têm uma relação entre si de processo e produto, ou de todo e parte, ou meios e fins? (LIPMAN, 2006, p. 92)

Quando a criança se envolve em um diálogo filosófico, o objetivo é investigar algo que foi objeto de curiosidade. Apesar de o diálogo não consistir em um modelo

de discussão, é necessário que o fio condutor do diálogo não se perca. É fato que algumas questões que surgirão no momento da experiência dialógica podem ocasionar a abertura de um leque muito grande de possibilidades de investigação. Neste momento, caberá ao professor – o articulador mais experiente – conduzir o diálogo, questionando as crianças sobre a pertinência, a relevância, a relação entre muitas das questões apresentadas e o objeto de investigação.

Nesta ação de manter a sequencialidade do diálogo filosófico se faz preciso pensar sobre os argumentos utilizados durante a experiência. Argumentar é raciocinar e expressar oralmente e de maneira lógica o pensamento que está relacionado ao objeto de discussão. Isto significa que, para uma criança acompanhar um diálogo filosófico é necessário o desenvolvimento da habilidade de raciocínio. Esta habilidade não existe *a priori*, é uma construção que depende da mediação do outro mais experiente. Amiúde, caberá ao professor, o articulador mais experiente, solicitar que as crianças expliquem novamente seus argumentos ou reformulem o argumento apresentado quando da falta de coerência. Lipman (2001, p. 159) explica que

Sem dúvida, é preferível que as crianças esclareçam seus próprios pontos de vista em vez de o professor fazer isso por elas. Mas, às vezes, os alunos não conseguem encontrar uma maneira melhor de dizer o que querem, e o professor pode ajudá-los oferecendo uma reformulação mais compreensível de seus comentários.

Para auxiliar as crianças a dar continuidade nos seus argumentos durante a o diálogo, o professor pode mediar a experiência utilizando a lógica. Para o filósofo, a relação da lógica com o pensar consiste em fazer o uso de suas regras no intuito de pensar bem. (LIPMAN, 2001, p. 64). Este pensar bem inclui a continuidade do argumento apresentado no momento da experiência dialógica por meio do uso do raciocínio, uma espécie de “começo-meio-fim” [não como final absoluto] numa argumentação que analisa os argumentos utilizados e as conclusões alcançadas. Esta continuidade, de acordo com Lipman (2006) é, para alguns filósofos “[...] um sinal de racionalidade”, uma construção que a criança é capaz de desenvolver desde que seja inserida em um contexto que haja presença desta atividade.

Assim, utilizar-se da lógica formal ajudará a criança a “[...] desenvolver uma espécie de autoconsciência [...] um meio de captar os próprios pensamentos de um modo estruturado e claro.” (LIPMAN, 2001, p. 179) Desta maneira, o professor fará a

mediação da descoberta das crianças acerca da sua habilidade de pensar de maneira organizada e contínua.

No entanto, a lógica formal por si só, segundo Lipman (2001), não promoveria o pensar filosófico. Isso porque

Embora a lógica formal possa servir como um meio efetivo para ajudar as crianças a perceberem que podem pensar de um modo organizado, não nos fornece as pistas de quando é útil e apropriado pensar de acordo com suas regras e quando é, simplesmente absurdo. O pensamento crítico só se torna pensamento filosófico quando é consciente das limitações dos seus próprios padrões críticos. E, a lógica formal sozinha, não possibilita esse discernimento. (LIPMAN, 2001, p. 182)

No entanto, a lógica formal “pode ajudar as crianças a descobrirem que podem pensar sobre seu próprio pensar de um modo organizado. Em *Getting our Thoughts Together*, Manual que acompanha a novela filosófica Elfie, Lipman (2006) dá um exemplo de como a personagem-título, a partir da lógica, começa a descobrir as relações entre duas relações a partir de exemplos concretos da vida das crianças. Elfie pensa em seus amigos e sobre a relação entre ela e seus amigos e entre seus amigos entre si. O autor assim explica:

Elfie nos diz que "apenas está pensando sobre" o fato de que seus amigos são amigos. Por que tal coisa se torna tão fascinante para ela? Talvez, é porque ela percebe que seus amigos estão conectados de forma independente a ela por amizade, e, em seguida, eles estão ligados uns aos outros por amizade. Então, novamente, é uma relação entre duas relações, assim como uma analogia é uma relação entre duas relações. [...] Há muitas maneiras em que podemos nos manter apenas pensando em alguma coisa: quando algo que tornou-se obsessivo e nossos pensamentos não vão seguir em frente; quando vamos mais e mais profundamente em um assunto, mas no mesmo nível de pensamento; e quando o nível em que estamos a pensar em si se move a uma velocidade superior. (LIPMAN, 2006, p. 228)

Obviamente, em um diálogo filosófico, a criança é colocada frente a uma experiência que é construção, processo. Neste caso, as habilidades estão em processo de aprendizagem, não estão prontas. Assim, Lipman (2001, p. 181) explica que durante o processo as crianças podem falhar ao dar seus “[...] primeiros da autoconsciência, do pensar organizado”. A mediação neste caso é importante por que

Uma vez que os exemplos são produtos do seu próprio pensar, as crianças ficam vulneráveis à crítica, se uma delas falhar. O professor precisa tomar cuidado para não destruir, com uma crítica inadvertida, [estes] primeiros passos [...] Antes de recusar o exemplo de uma criança, o professor deve estabelecer uma relação de confiança e de respeito mútuo pelas opiniões entre as crianças da sua sala e entre as crianças e ele. (LIPMAN, 2001, p. 181)

Ao estabelecer este vínculo de afetação entre os envolvidos, o diálogo passa a fluir e outras habilidades podem ser desenvolvidas, como, segundo Lipman (2001), a descoberta das relações parte-todo. O mundo em que a criança vive e está em pleno movimento e não é algo fragmentado, apensar de o ser ensinado assim. As coisas do mundo e as nossas ações sobre essas coisas são conexas e também estabelecem entre si relações. A criança tem sede por desvendar e descobrir estas relações. Lipman (2001) enfatiza que as crianças menores,

[...] entre 2 e 7 anos de idade, mostram uma grande habilidade no manejo das relações parte-todo, uma habilidade que, infelizmente, tende a desaparecer à medida que vão chegando na adolescência. [...] Se o dia escolar da criança contivesse relações parte-todo significativas, e se os professores dessem uma atenção especial à relação que existe entre os fragmentos do conhecimento e a vida das crianças, então seria possível que a compreensão das relações entre as partes e o todo fosse um processo acumulativo ao invés de ir se esvaindo aos poucos. (LIPMAN, 2001, p. 113)

No entanto, cada uma dessas coisas deve ser apresentada às crianças a partir de um contexto e ser objeto de reflexão. Este contexto, normalmente, está ligado ao período de vida pelo qual a criança está passando. Lipman (2001, p. 113) explica que os adultos se enganam em pensar que podem “[...] resolver os problemas das crianças simplesmente dando-lhes receitas rápidas”. Para ele

Os adultos dão explicações ou, às vezes, simplesmente ordens, supondo que as crianças entendam as palavras e as ideias envolvidas nessas explicações e ordens. Mas isso não pode ser pressuposto. A criança acha que a linguagem e os conceitos que os adultos usam quando apresentam o seu ponto de vista sobre o mundo, ou quando dizem como ela deveria agir nesse mundo, fazem parte do mundo dos adultos. [...] É por isso que as crianças constantemente querem saber o que queremos dizer quando usamos esse ou aquele termo: elas estão interessadas não só nas palavras, mas nas crenças que envolvem essas palavras, crenças que não

estão dispostas a aceitar sem maiores explicações. (LIPMAN, 2001, p. 114)

Isso porque as crianças, em seu cotidiano, buscam sentidos para os termos ou conceitos aos quais elas se encontram frente a frente. E isto acontece o tempo todo. A diferença é: nos momentos da rotina corriqueira escolar da criança, muitas vezes, os conceitos e temas não se tornam objetos de reflexão como em um diálogo filosófico. Por exemplo: em uma sala de aula, no início do ano, são estabelecidas regras de convivência; mas não se dialoga sobre o que são regras de convivência? Para que servem? Como viveríamos sem as regras de convivência? Outro exemplo: há uma rotina a ser seguida nas instituições escolares; mas não se dialoga sobre o que é uma rotina? Precisamos de uma rotina? Por que? Como seria se não existisse rotina? Lipman (2001) elucida bem esta postura ao atentar para o fato de que, ao experimentar o diálogo

Pedimos às crianças que sejam naturais, mas o que é ser natural? Dizemos que sejam elas mesmas, mas quem elas são? Elas são incentivadas a aprender a respeitar os costumes da sociedade, mas o que são costumes? [O que é a sociedade?] (p. 113)

Nesse sentido, se um dos propósitos de explorar as relações parte-todo está em aprender a respeitar os costumes de uma sociedade e/ou sociedades diferentes, conseqüentemente esta prática também auxilia as crianças a ver “[...] as relações que existem entre o que pretendem fazer e a situação em que pretendem fazê-lo”. (LIPMAN, 2001, p. 114) Isso significa que explorar as relações parte-todo auxilia na ampliação da compreensão ética, uma vez que “[...] o que é certo não é certo em si mesmo, mas sim, em termos da relação entre uma ação e o contexto do qual faz parte”. (LIPMAN, 2001, p. 114) Ou seja, as crianças devem ser incentivadas

[...] a se fixarem nas relações como se fixariam em qualquer elemento parcial para dizer se é apropriado em um conjunto mais amplo. As crianças devem ser sensibilizadas aos aspectos éticos de uma situação de tal maneira que comecem a sentir que a atitude que vão tomar é, ou não, apropriada ao que pretendem fazer. (LIPMAN, 2001, p. 114)

A esse respeito, em *Getting our Thoughts Together*, Lipman (2006, p. 251) lança uma questão para ser discutida a partir da afirmação de Sofia, uma das

personagens da novela filosófica Elfie. A questão começa com a seguinte afirmação: “Isto é certo... diz Sofia”. Esta afirmação [parte] surge a partir de um contexto [o todo] em que Sofia descreve uma situação: um mundo no qual algumas crianças chegam à escola com fome. Desta situação, é lançada uma interrogação sobre se é apropriado/certo que as outras crianças celebrem sua boa sorte enquanto umas não tem o que comer. Lipman (2006) atenta para o fato de que

A questão colocada por Sofia é genuinamente discutível. Não é de todo clara que aqueles que têm a sorte devem se abster de celebrar sua boa fortuna. Também não é auto-evidente que devem proceder a fazê-lo. O ponto é que as crianças aqui estão identificando uma questão moral para si (o problema não foi apontado a eles pelo professor) e são preparados para se envolver em uma investigação ética em relação a ele. Daí não se segue que eles vão chegar a uma conclusão à qual todos concordam. Mas eles vão, pelo menos, ter a satisfação de ter se engajado na investigação. (LIPMAN, 2006, p. 251)

Abordar em um diálogo filosófico a relação parte-todo é uma forma de inserir as crianças em uma experiência em que elas devam ser “sensibilizadas aos aspectos éticos de uma situação de tal maneira que comecem a sentir que a atitude que vão tomar é, ou não apropriada ao que pretendem fazer”. (LIPMAN, 2001, p. 115). Assim, estimular a prática da compreensão parte-todo é uma maneira de contribuir “[...] para o desenvolvimento da criança como um indivíduo ético”. Neste sentido, a filosofia tem um papel significativo a desenvolver na infância porque por meio dela as crianças podem investigar juntas os assuntos e as relações entre estes assuntos e suas vidas.

2.5 A DIMENSÃO PSICOLÓGICA DO DIÁLOGO

O diálogo pode ser considerado um jogo em que estão envolvidos as linguagens verbal e não verbal, o aspecto lúdico e o prazer. Uma vez que a criança desenvolve habilidades sensíveis de apropriação sócio-cultural a partir das sensações e percepções surgidas da troca entre ela, os outros e o meio, mira em si um âmbito afetivo e emocional que, por sua vez, em se tratando da experiência do diálogo é contemplada na quinta dimensão: a Dimensão Psicológica.

Uma experiência de diálogo filosófico na Educação Infantil é uma prática que deve se assemelhar a um jogo envolvendo o professor e as crianças. Sass (2004, p. 249) assevera que “[...] os estudos da psicologia infantil indicam que as crianças em idade pré-escolar já manifestam um alto interesse pelos jogos com regras”. Esta forma de jogo, por sua vez, consiste em uma experiência perceptivo-subjetiva, que pressupõe “[...] uma aprendizagem conjunta, e, portanto, um exemplo do valor da experiência partilhada” (LIPMAN, 1995, p. 348) que desperta emoções e sentimentos que ganham sentido na própria prática. Nesse caso, o diálogo pode ser considerado um processo social cooperativo entre a criança e o adulto e entre a criança e outras crianças em que há algo em jogo: a investigação.

Investigar algo em conjunto é considerar o outro como parte do processo, e

[...] conceber que seus companheiros podem ter alguma experiência que complemente a sua (neste caso tem muito a ganhar ouvindo o que as outras pessoas têm a dizer), que corrobore a sua (neste caso talvez tenham que estar mais preparados para sustentar suas próprias convicções de maneira mais firme), ou que discorde da sua (neste caso talvez tenham que reexaminar suas próprias posições). (LIPMAN, 1995, p. 348-349)

Dessa forma, investigar em conjunto é uma forma de aprendizado cooperativo. Lipman (2001, p. 41) explica que “para crianças pequenas [...] o aprendizado mais valioso ocorre em um ambiente baseado em interação colaborativa com os parceiros mais do que em individualismo e competição”. Aqui o objetivo é que os articuladores do diálogo experienciem esta prática de modo conjunto e tratem-se de maneira respeitosa oportunizando o crescimento para todo o grupo. A ideia aqui é ter interesse em objetivos comuns. Sass (2004, p. 256) explica, a partir dos estudos de Mead, que “o jogo humano é peculiar porque nele a criança esboça a primeira forma de apropriação da atitude do outro”.

Nesse sentido, conceber a prática do diálogo filosófico na Educação Infantil como um jogo é uma excelente ferramenta para a constituição de relações de convivência no plano individual (subjetivação) e no plano coletivo (socialização). Aqui é importante ressaltar que este jogo é regido por regras negociadas entre o grupo sempre considerando o respeito mútuo entre os participantes, a partir de uma postura em que haja reciprocidade entre os envolvidos.

Nesse sentido, durante a definição e apresentação das regras para investigação de um objeto de conhecimento por meio do diálogo na Educação Infantil, é necessário que o professor tenha a sensibilidade de convidar os alunos a participar conjuntamente do processo. Apesar de não ter analisado no âmbito da educação da infância, Freire (2005) atenta para um fator relevante que afeta o andamento do diálogo na Educação Infantil desde o momento da definição de suas regras: o perigo da auto-suficiência – principalmente do professor – pois a existência da mesma é conflitante com a existência do diálogo. Ações como a anulação do outro ou a pressão existencial de imposições por autoridade afasta os participantes uns dos outros, pois falta-lhes o sentimento de humildade¹⁴. Freire (2005, p. 93) explica que

Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se [...] Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais¹⁵.

Nesse sentido, deve estar muito claro para o professor que o regário da experiência do diálogo filosófico vale para todos, ou seja, as regras do jogo são legítimas e devem ser seguidas inclusive por ele mesmo enquanto integrante.

Sendo o diálogo filosófico um jogo com regras, Vygotsky (2010) advoga em favor do jogo com regras ter grande importância na formação da subjetividade infantil, pois é ele a partir da sua prática que a criança é inserida no universo da presença de regras que regulam nossas ações na sociedade. Ele explica que, apesar de não existirem brincadeiras sem regras, no início das brincadeiras com objetos, são os próprios objetos que “[...] ditam à criança o que ela tem de fazer: uma porta solicita que a abram e fechem; uma escada, que a subam, uma campainha, que a toquem”. (VYGOTSKY, 2010, p. 113) Isso porque o sentido da

¹⁴ “Para Paulo Freire, humildade é uma exigência de todo educador e educandos, que consiste na luta em favor do respeito e dever irrecusável de defesa de seus direitos e de sua dignidade enquanto prática ética.” (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008, 216)

¹⁵ A busca de *saber mais*, primeiro, respeita o saber do educando como um saber legítimo da experiência. Na busca por *saber mais*, há um diálogo com esse saber no intuito de “problematizá-lo tendo em vista a elaboração de um saber relacional, como síntese articuladora entre os saberes apreendidos na escola da vida com os apreendidos na vida da escola.” (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008, p. 377)

ação está no objeto. Com o passar do tempo, no início da idade pré-escolar, acontece uma separação de modo progressivo entre o campo do significado e da visão. Vygotsky (2010, p. 115) explica que

A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata [...] A criança não realiza toda essa transformação de uma só vez, porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

Apesar de esta ser uma transformação paulatina e complexa, segundo o autor, “[...] é a primeira manifestação de emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VYGOTSKY, 2010, p. 117), pois que ela começa a operar com significados e as palavras “passam a se tornar parte de algo concreto”, passam a compor e integrar conceitos. Num terceiro momento, no final da pré-escola, este processo de apropriação das regras gera na criança sentimentos paradoxais. Mead (1950, p. 152) explica que, inicialmente

As crianças têm um grande interesse pelas regras. Elas fazem as regras [...], a fim de ajudar a si mesmas nas dificuldades. Parte da diversão do jogo é fazer estas regras. Agora, as regras são o conjunto de respostas que uma atitude particular chama.

Ao passo que a criança se torna consciente da presença das regras e começa a se subordinar a elas, o que antes era chamado brincadeira, passa a ser denominado jogo. Para Vygotsky (2010) o paradoxo se refere ao lugar que o prazer ocupa no jogo. Funciona assim, no jogo,

[...] a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o jogo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação compulsiva constitui o caminho para o prazer no jogo. (p. 117-118)

O jogo exige da criança uma ação contínua contra impulsos imediatos. Sass (2004, p. 252) esclarece que este processo de internalização das regras é paulatino

e que “[...] são necessárias várias partidas para que [...] o caos ceda lugar a uma atividade organizada, em que cada jogador ocupe sua posição [...] respeitando as regras”. Isso porque

A cada passo a criança se vê diante de um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança se mostra na situação do jogo. Ela mostra o máximo de força de vontade quando renuncia a uma atração imediata do jogo (como, por exemplo, uma bala que, pelas regras, é proibido comer) [...] Comumente, uma criança experiencia subordinação a regras ao renunciar a algo que quer, mas, aqui, a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo. (VYGOTSKY, 2010, p. 118)

Em *Getting our Thoughts Together*, Lipman (2006) apresenta às crianças uma importante característica da dinâmica do jogo. Para ele, *aprender a pensar juntos* pode ser considerado uma maneira de *jogar* porque no caso da comunidade de investigação as crianças são convidadas a pensar sobre as regras, criar regras e modificá-las quando necessário. Esta atividade de pensar sobre as regras insere as crianças numa prática de investigação Ética.

No capítulo cinco do manual para *Elfie*, Lipman (2006) orienta a discussão sobre o que é o jogo. Para dialogar dentro de uma comunidade é necessário compreender que os jogos “tendem a ser organizados e governados por regras”. (LIPMAN, 2006, p. 179) Além disso, este jogo denominado diálogo, que é ação dentro da comunidade de investigação, é segmentado em partes¹⁶ e integrado por articuladores que precisam ser parte na experiência. Mais uma vez, o filósofo propõe uma discussão sobre o que é ser parte de um jogo. Segundo ele,

O que é ser parte em um jogo? Ser parte é, naturalmente, desempenhar uma função. Algumas crianças se divertem, outras acham que é difícil. Jogar com outra pessoa significa compartilhar características com essa pessoa: cada um tem que executar uma parte com credibilidade. (LIPMAN, 2006, p. 181)

Sass (2004, p. 250) atenta para o fato de que ser parte em um jogo com regras, como em um diálogo filosófico, “[...] implica a apropriação da atitude de todos os outros participantes de forma organizada”, o que significa que os papéis

¹⁶ Ver subtítulo 2.1: A Dimensão Pedagógica do Diálogo.

assumidos pelos integrantes da experiência do diálogo filosófico precisam estar ligados entre si por uma relação de complementaridade, adquirindo, desta maneira, validade normativa. Habermas (2012), ao analisar os pressupostos de Mead, explica que esta norma “[...] refere-se à regulação coletiva do arbítrio os participantes de uma interação que coordenam suas ações mediante imperativos sancionados e por meio de satisfação recíproca de interesses”. (HABERMAS, 2012, p. 70) De acordo com o filósofo alemão

Mead vincula ao conceito de “papel social” o sentido de uma norma que autoriza os membros de um grupo a esperar uns dos outros certas ações em determinadas situações e que obriga, ao mesmo tempo, satisfazer às expectativas de comportamento justificadas de outros. (HABERMAS, 2012, p. 71)

Esta relação de complementaridade quanto às expectativas de comportamento se dá em um processo de construção subjetiva a partir das relações sociais. A criança que se envolve em um jogo com regras percorre o seguinte caminho: num primeiro momento, “[...] a criança organiza de forma particular as atitudes particulares do outro ou dos outros indivíduos” (SASS, 2004, p. 254); em seguida, “[...] ela organiza para si o outro como uma totalidade [...] a criança organiza o outro como um outro generalizado”.

De acordo com Habermas (2012, p. 72), o outro generalizado, neste caso, adquire “a autoridade de uma vontade geral do grupo”, ou seja

[...] o conceito se forma pelo caminho da internalização do poder sancionador de um grupo concreto [...] contém também a pretensão racional, segundo a qual uma norma só adquire validade à medida que a matéria a ser regulada não fira os interesses de nenhum dos afetados e à proporção que incorporar a vontade que todos poderiam formar em comum tendo em vista os interesses de cada um. (p. 75)

E neste jogo que é diálogo filosófico, as vontades individuais não devem ter um peso maior que a vontade do grupo; deve prevalecer o respeito às regras à vontade de subvertê-las. E, uma vez que este jogo é um processo, cada participação é legítima. Splitter & Sharp (1999, p. 177) atentam para o fato de que o professor

[...] precisa assegurar que os alunos possam encontrar uma voz para expressar o que realmente está em suas cabeças, em oposição a se sentir preso ou acuado pela pressão dos parceiros ou por simples

indiferença [...] (No diálogo) as vozes mais altas e estridentes, como as visões da maioria, não têm peso maior que as mais tímidas e relutantes.

Encontrar-se e, assim, estabelecer entre si uma relação de troca, exige dos envolvidos a assunção da abertura à sensibilidade para levar em conta o outro como alguém que também está presente para partilhar da experiência do diálogo e, com isso, crescer como indivíduo ao mesmo tempo que como grupo. Se os envolvidos neste jogo do diálogo vêm de experiências diferentes, logo, proferirão saberes diferentes. Lipman (2001, p. 125) esclarece que “[...] mesmo que uma criança expresse uma opinião que temos certeza que não está baseada em conhecimento fatural”, se o compromisso do professor, durante a experiência, é com o crescimento das crianças,

[...] seria mais produtivo tentar estabelecer uma relação mútua de confiança e empatia que possa levá-las a admitir que não sabem todas as respostas e que, como nós, por vezes, percebem o mundo como algo confuso e frustrante. Assim, podemos começar o lento processo de ajudá-las a esclarecer seus próprios pontos de vista.

E é esta relação de mutualidade que pode fazer com que a criança comece a aprender a colocar-se no lugar do outro, assumindo para si a postura de membro de grupo. Para se tornar um membro do grupo é necessário aprender a ter respeito pelas opiniões divergentes e evitar reações de reprovação ou gozação ao argumento ou à ideia apresentada pelo outro. *Fazer parte* é construir uma relação de reciprocidade. Nesta relação, há outros elementos envolvidos além da linguagem falada.

Em um diálogo filosófico, as palavras são acompanhadas de elementos psíquicos, como as emoções, nos quais a linguagem não verbal ajuda a compor o sentido da linguagem falada dos articuladores do diálogo. Esses elementos se constituem enquanto sinais manuais, expressões faciais e entonação da voz, por exemplo, que no momento do diálogo podem inibir a participação ou estimulá-la por parte dos articuladores. Habermas (2012, p. 13) explica que

[...] os sinais estão inseridos com contextos interacionais, a tal ponto que se prestam para a coordenação das ações de dois ou mais participantes da interação, uma vez que o sentido quase-indicativo

ou quase-expressivo da exteriorização forma uma unidade com o sentido quase-imperativista.

Este caráter quase-imperativista é denominado por Mead (1999) de universalidade do sentido, ou seja, um gesto é articulado por um particular, mas o sentido – já instituído no caso das crianças da pré-escola – é universal, ou seja, será compreendido por todos.

Esta relação mútua, esta troca, deve ser cuidadosamente pensada no momento do diálogo, pois um gesto ou uma expressão facial fará com que a criança que até então se fazia presente no diálogo, se feche completamente para esta experiência.

2.6 A DIMENSÃO POLÍTICA DO DIÁLOGO

Pensar em uma educação dialógica é pensar em uma educação que é experiência participativa e transformadora. No entanto, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998),

[...] as instituições escolares associam disciplina a silêncio e vêem a conversa como sinônimo de bagunça, indisciplina. [...] essa visão influencia também a prática na educação infantil, em que não raro o comportamento que se espera da criança é o da simples obediência, o silêncio, a imobilidade. Essa expectativa é incompatível com um projeto educativo que valoriza a criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros. (BRASIL, 1998, p. 40)

Por meio do diálogo as crianças têm a oportunidade de experienciar ações que lhe permitem crescer como pessoas nas relações umas com as outras. O diálogo é uma alternativa de experiência solidária em que está em jogo o exercício da cidadania, a construção da autonomia, a oportunidade de escolha e de autogoverno. Aqui se chega a sexta e última dimensão de análise do diálogo: a Dimensão Política.

Para Lipman (1995, p. 356), a educação em si é um meio

[...] para preparar alunos a viver como membros questionadores de; uma sociedade que se questiona, então esta educação deve ser uma educação enquanto investigação, assim como uma educação para a

investigação. Isto implica a conversão de cada sala de aula em uma comunidade deliberativa e de questionamento.

Questionar e deliberar sobre as coisas que existem são ações que compõem o diálogo que, por sua vez, é uma experiência que deve se tornar uma realidade na Educação Infantil. Mas, enquanto atividade exercida em comunidade, é necessário atentar para alguns fatores importantes. Na Base Nacional Comum Curricular (2015), um documento oficial lançado para consulta pública e discussão com professores, dos seis “grandes direitos de aprendizagens”, três deles são pensados a partir da perspectiva do princípio filosófico político e podem se tornar uma realidade na sala de aula por meio da prática do diálogo, são eles:

Conviver democraticamente, com outras crianças e adultos, com eles interagir [...] e ampliar o conhecimento e o respeito em relação à natureza, à cultura, às singularidades e às diferenças entre as pessoas; [...] Participar, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades [...] desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos [...] Conhecer-se e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil. (BRASIL, 2015, p. 20)

O ponto a que se pretende chegar aqui é que por meio do diálogo filosófico experienciado em grupo, em comunidade, pode-se adotar uma prática em sala de aula que contemple uma “atitude democrática”. (ABEL, 2008, p. 205) Dewey (1959, p. 93) elenca dois fatores que caracterizam uma “sociedade democraticamente constituída”. Segundo o filósofo, é necessário reconhecer que os interesses recíprocos são “fatores de regulação social” e que a “cooperação mais livre” entre diferentes grupos exige novas readaptações e reajustamentos “às novas situações criadas pelos intercâmbios”. Dewey (1959, p. 93) defende que “[...] democracia é uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Ele explica que

A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça, território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade. Estes mais numerosos e variados pontos de contato

denotam maior diversidade de estímulos a que um indivíduo tem de reagir; e incentivam, por conseguinte, a variação de seus atos, asseguram uma libertação de energias que ficam recalçadas enquanto são parciais e unilaterais as incitações para a ação. (DEWEY, 1959, p. 93-94)

Estes fatores podem ser transpostos para a experiência do diálogo com crianças, podendo torná-lo uma prática orientada para a democracia, compreendendo-a mais como “[...] sistema de valores intersubjetivos e solidários, do que como sistema de instituições públicas”. (ABEL, 2008, p. 217) Pode-se inferir que a macroestrutura da diversidade de grupos sociais pode ser encontrada na microestrutura de uma comunidade de investigação na presença da diversidade de crianças com histórias, vivências e modos de pensar diversos que precisarão aprender a conviver juntos, respeitando-se. Abel (2008, p. 205) explica que a atitude democrática em Lipman é marcada por, pelo menos, duas qualidades intrínsecas: a legitimidade da experiência e solidariedade.

A legitimidade está associada à responsabilidade e ao cuidado. Abel (2008, p. 207) explica que o diálogo experienciado na comunidade de investigação é um meio de oportunizar “[...] desde idades muito precoces a aprendizagem de trocas discursivas portadoras de legitimidade para o grupo”. Ao dialogar com os pares é necessário responsabilidade no refletir juntos. Para Abel (2008)

O conceito de legitimidade corresponde a esse processo em que a criança descobre que sua resposta será tanto mais satisfatória e rica na medida em que seja objeto de uma busca de sua parte e da parte da comunidade de investigação. (ABEL, 2008, p. 206)

Esta ação de “buscar juntos” exige a admissão da voz da criança como um aprendiz co-reponsável na investigação do saber. Exige também do professor conceber a criança como alguém ao contribuir com o grupo, agrega ao aprender e aprende ao agregar. Esta dinâmica que é ao mesmo tempo troca e construção de saberes também exige dos envolvidos o cuidado. Ser cuidadoso durante a experiência do diálogo filosófico ajuda a criança a “pôr em prática uma cidadania ativa e responsável”. (ABEL, 2008, p. 209) Lipman (2003) explica que pensar com cuidado

[...] é um tipo de pensamento que requer operações cognitivas como a apresentação de alternativas, descobrindo e inventando relações,

instituindo conexões e ligações, e aferindo diferenças. E, no entanto, é da própria natureza de cuidar para eliminar distinções e posições quando elas ameaçam tornar-se desagradáveis e, assim, sobreviver a sua utilidade. (LIPMAN, 2003, p. 264)

Este cuidado na análise das relações, das alternativas e das diferenças durante o diálogo, é uma prerrogativa importante para a criança poder construir-se como um ser razoável ao passo que tem a oportunidade de considerar o outro, podendo colocar-se no lugar dele. Ser razoável, considerando aqui a democracia no aspecto prático em relação às atitudes morais, é sim agir de maneira racional, mas também implica ser empático. Pode-se inferir deste conceito que ele está ligado ao aspecto solidário da prática democrática e que não deve estar presente somente no plano discursivo, mas também no plano da ação. Splitter e Sharp (1999, p. 17) advogam que “[...] o componente comportamental da razoabilidade ajuda a preencher a notória lacuna existente entre o pensar e o agir”. Isso significa que se queremos uma sociedade composta por pessoas capazes de analisar conjuntamente as situações e explicar seus argumentos de maneira cuidadosa, é necessário sair do plano do discurso e adentrar no plano da prática, pois que

[...] a razoabilidade é, antes de mais nada, uma atitude social: a pessoa razoável respeita os outros e está preparada para considerar seus pontos de vista e sentimentos, a ponto de alterar sua própria opinião a respeito de assuntos de significância e de permitir conscientemente que sua própria perspectiva seja alterada por terceiros. [...] Isso aponta, por sua vez, para a importância de ouvir e dialogar ativamente. (SPLITTER & SHARP, 1999, p. 17)

Nesse sentido, este estreitamento da distância entre o falar e o agir no intuito de construir-se como pessoa razoável é uma habilidade apreendida paulatinamente a partir da prática do diálogo. Lipman (2001) defende que esta prática pode começar a se tornar realidade desde a infância. Para ele

As crianças que têm a oportunidade de conversar sobre seus sentimentos com outras crianças podem analisá-las e entendê-las mais objetivamente. Conforme vão desenvolvendo o hábito de pensar de forma cuidadosa e crítica, tendem a buscar evidências fatuais mais sistematicamente, começando assim a considerar formar alternativas de agir, em vez de basearem seus juízos em primeiras impressões, sentimentos subjetivos ou coisas que conhecem apenas de “ouvir falar”. (LIPMAN, 2001, p. 220)

Por meio do diálogo, as crianças são inseridas na prática do pensar considerando o outro e a si mesmo, conforme explica Lipman (1995, p. 37), ajudando-nos “[...] a formar melhores julgamentos a fim de que possamos modificar nossas vidas de maneira mais criteriosa”. Nesse ponto se dá o consenso razoado. Este conceito não está relacionado a *fazer pensar o mesmo*, mas sim a *aprender a articular acordos mesmo com ideias divergentes*, ou seja, o consenso razoado, segundo Splitter & Sharp (1999, p. 17), está relacionado “[...] de maneira significativa, a conceitos como (bom) pensamento, sentido, diligência, julgamento e ser pessoa”. Parece tarefa fácil, mas não o é. O consenso razoado não é um fim, mas sim um processo. Aprender a lidar de maneira razoável com pessoas que detém pensamentos contrários é uma experiência muito importante se almejamos uma sociedade solidária. Além disso, a complexidade é grande porque envolve vários fatores: aprender a pensar bem, analisar os sentidos dos enunciados, ser metódico e cuidadoso na emissão de julgamentos e atentar para o modo como ser e tratar as pessoas nesse processo.

Interessante perceber que a questão do trato com as pessoas é tão essencial no processo de construção de hábitos de conduta razoável durante o diálogo, que a discussão sobre ser pessoa é iniciada por Lipman (2006) com crianças de 5 anos. O autor tanto se preocupava com a questão, que já a sugere em *Gettin our Thoughts Together* sob o título “O que é ser tratado como pessoa?” Obviamente, Lipman (2006, p. 203) não oferece uma resposta pronta, mas oportuniza uma discussão com as crianças nos seguintes termos:

A fim de saber o que é ser tratado como uma pessoa, primeiro tem-se que saber o que é uma pessoa e como as pessoas devem ser tratadas. Então, o que são pessoas? Falar sobre questões filosóficas! Qualquer definição oferecida precisa ser muito discutida. Alguns dirão, por exemplo, que as pessoas são seres racionais, ou pelo menos seres capazes de conduta razoável; alguns vão dizer que as pessoas são indivíduos formados por corpos e egos, enquanto outros dizem corpos e mentes. No entanto, outros irão responder que uma pessoa não precisa ter um corpo, e outros ainda vão dizer que uma pessoa não precisa ter uma mente. Quanto à forma como as pessoas devem ser tratadas, a resposta usual é, "com respeito". (LIPMAN, 2006, p. 203)

Aqui, ser pessoa está relacionado ao reconhecimento do outro como pessoa e isto implica uma relação de respeito. Este respeito não se refere à obediência, mas

sim a tratar o outro com atenção, com consideração, segundo os princípios da educação para o crescimento moral. Nesse sentido, o diálogo filosófico é uma alternativa de experiência que permite à criança pensar sobre valores. Abel (2008) defende que

[...] a descoberta consciente de suas próprias opiniões e comportamentos ajudará a criança, evidentemente com o apoio do grupo, a identificar os fundamentos dos diferentes movimentos que impulsionam a sociedade. Ela se tornará assim capaz de contribuir ativa e solidamente para o exercício da democracia. (ABEL, 2008, p. 209)

Aprender que existem diferenças e aprender a lidar com estas diferenças de forma saudável e respeitosa é o primeiro passo para a assunção de uma atitude solidária. Abel (2008, p. 213) define a solidariedade como “[...] um fator de coerência democrática” na prática do diálogo filosófico. Se um dos propósitos da comunidade de investigação é a prática na mutualidade para o crescimento progressivo nos planos individual e comum, a cooperação é o elemento sem o qual não haveria partilha, companheirismo. Portanto, a solidariedade é a relação de interconexão entre os envolvidos – professor e alunos – e sua pertinência está em ser um elemento que permite à criança perceber

[...] o outro não como um adversário ou concorrente, sem por isso tornar-se seu amigo íntimo ou cúmplice. Na verdade, ela o percebe simplesmente como um aliado, ou seja, uma pessoa diferente, com opiniões diferentes. E como um indivíduo cujo interesse, assim como o de seus parceiros, é construir uma resposta em que cada um encontre ao menos um elemento de satisfação [...] Essa solidariedade é o resultado de uma pesquisa feita pelas crianças em relação às suas indagações filosóficas ou existenciais, que têm em comum fazer sentido para elas. (ABEL, 2008, p. 206)

Dessa forma, a solidariedade está ligada à consciência de coletividade. Durante a prática do diálogo filosófico em comunidade, o desenvolvimento deste sentimento coletivo implica em si dois movimentos: a ação externada do indivíduo para com o outro, e a elaboração progressiva da consciência do agir para si mesmo. No primeiro caso, Abel (2008, p. 215) afirma que

Tendo aprendido a dar mais valor às opiniões de outro, a articular por si mesmas e a dominar sua experiência, as crianças perceberão progressivamente o mundo que as circunda de forma articulada. Um

trabalho de sensibilização, e de conseqüente responsabilização, das crianças poderá estender-se não apenas à escala de uma classe, mas da sociedade inteira. [...] Assim, além do agir solidário, poderá desenvolver-se um pensamento solidário que foi sendo encorajado pouco a pouco pela comunidade de investigação. (ABEL, 2008, p. 215)

Esta circularidade no processo entre o agir e o pensar durante o diálogo filosófico auxilia na formação da autonomia em dois planos: primeiro no plano da autonomia individual, quando a criança começa a perceber que tem liberdade para negociar as regras da experiência a que se submeterá; segundo, no plano macroestrutural, pois ao passo que a experiência evolui, a criança passa a compreender que transitar entre os limites estabelecidos pelas regras negociadas ocasiona afetações coletivas e que a existência de regras extrapola o âmbito da sala de aula. Leleux (2008) explica a autonomia individual dividindo-a em três planos: intelectual, moral e afetivo. Segundo a autora, a partir da inserção de crianças na prática do diálogo filosófico na comunidade de investigação, é iniciado um processo de experimentação que desenvolverá habilidades que oportunizarão a criança 1. Aprender a pensar por si mesma; 2. Desenvolver a “capacidade de julgar por si mesmo, de formular julgamentos de valor e de justificar julgamentos normativos” (p. 195) e 3. Aprender a “gerir conscientemente suas pulsões e suas emoções”. (p. 196)

De acordo com Lipman (1995, p. 37) um dos objetivos da inserção do diálogo filosófico no processo educativo consiste em ajudar “[...] a formar melhores julgamentos a fim de que possamos modificar nossas vidas de maneira mais criteriosa”. No entanto, para considerar o julgamento é necessário refletir sobre a “[...] transição da deliberação ao julgamento [e] a transição do julgamento à ação”. (LIPMAN, 1995, p. 360) A esse respeito, Lipman (1995, p. 361) explica que “[...] na sociedade como um todo e na sala de aula que é a sementeira da sociedade como um todo, o lugar por onde devemos começar é com a deliberação.” Ao criar condições para que as crianças analisem fatos, tomem decisões, resolvam problemas de forma conjunta, os articuladores do diálogo estabelecem critérios e analisam as possibilidades de aplicação dos mesmos. O resultado de toda essa experiência é o desenvolvimento da capacidade de emitir julgamentos pautados pela ética, conduta moral e afetividade. Ao oportunizar tal prática com as crianças, a comunidade envolvida coopera para a construção da autonomia.

A autonomia não pode partir de um imperativo de uma ação, como um “siga isto”, “não faça aquilo”, “controle suas emoções”, é necessário que sejam estabelecidas situações e experiências que motivem tal construção. O diálogo filosófico experienciado em comunidade é uma alternativa de oportunizar esta construção. Assim, considerando a construção da autonomia na criança um processo que, a partir do estímulo das interações sociais, se dá do plano individual para o social, a escola precisa criar situações que possibilitem dotar as crianças de competências e/ou habilidades para aprender a participar de maneira autônoma destas situações. Segundo Leleux (2008, p. 200), participar é “[...] tomar sua parcela de poder”, é apoderar-se enquanto pessoa e, conseqüentemente, cidadão que têm sua parcela de responsabilidade para com o bem comum.

Nesse sentido,

[...] a autonomia pressupõe a concepção antropológica de um homem livre, a cooperação pressupõe a de um homem solidário ou de um indivíduo social, sempre já em interação com um outro do qual ele necessita para se ‘co-construir’. (LELEUX, 2008, p. 197)

Esta co-construção no plano individual tem conseqüências no plano social. Construir-se na interação com o outro é resultante da relação entre a atividade de pensamento – que é reflexão – e a ação junto ao outro, culminando em afetações mútuas, ou seja, transformação dos saberes.

E o diálogo pode ser um meio de promover este movimento que é construir-se com o outro que também se constrói. Neste caso, entendendo o diálogo como uma experiência partilhada geradora de reflexão, e conseqüentemente como geradora de um desequilíbrio, Lipman (1995, p. 336) explica que essa característica do diálogo tem um fim “de forçar um movimento progressivo”, ou seja, uma transformação no modo de pensar e, assim, modificar o agir da criança. Este desequilíbrio é fruto da própria dinâmica do diálogo que têm em sua essência o questionamento. Um diálogo filosófico nos possibilita

[...] a confrontar o pensamento individual com a opinião e a crítica do grupo. Propicia o desenvolvimento de determinados comportamentos morais e sociais, tais como o ouvir, o respeito às ideias dos outros, a abertura de espírito, assim como o desejo de ser transformado pelo outro. (DANIEL, 2000, p. 136)

Tal transformação se dá a partir da reflexão oportunizada pelo diálogo e que se converte em ação. Dewey (1979, p. 104) explica que este movimento nasce da situação (fato) experimentada que “[...] desperta a investigação e faz nascer a reflexão”. Para ele, a função da reflexão é “[...] transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa”. (DEWEY, 1979, p. 106) No entanto, no decorrer deste processo dialógico da passagem de uma situação à outra ocorre a transformação dos indivíduos (subjetividade) e do grupo (coletividade). Já não são mais os mesmos indivíduos posto que o próprio movimento do diálogo é uma ação geradora de constantes desequilíbrios, portanto, um constante disparador de ação-reflexão, de problematização. Para Freire (2005, p. 89), o diálogo se constitui da ação e da reflexão como duas dimensões “[...] de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra”. Para ele, dialogar é dizer “[...] a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis”. (FREIRE, 2005, p. 90) Portanto, o ato de pensar a partir da prática do diálogo constitui-se num modo de vivência/prática democrática para a vida.

Rossato (2008, p. 331) define a práxis em Freire como

[...] a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. [...] gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar a própria realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva a construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia.

Com a criança, existe uma espécie de iniciação do aprendizado da compreensão e interpretação da realidade a partir da construção de conceitos e concomitante a isso, desde que exista a prática do diálogo, há também a reflexão sobre estes conceitos e conseqüentemente, a transformação tanto no modo de conceber as verdades instituídas quanto no modo de agir. A prática do diálogo filosófico com as crianças pode se constituir em um jogo com regras experienciado entre o grupo. Vygotsky (2010) explica que

À medida que o jogo se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente de seu propósito [...] No final do desenvolvimento surgem as regras, e, quanto mais rígidas elas são, maior a exigência da atenção da criança, maior a regulação da atividade da criança, mais tenso e agudo torna-se o jogo. (VYGOSTKI, 2010, p. 123)

Quanto mais exigente se torna o jogo, ou como diz Dewey (1959),

[...] quando resultados razoavelmente remotos e de caráter definido são antevistos e se empregam esforços persistentes para consegui-los, o jogo transforma-se em trabalho. (DEWEY, 1959, p. 225)

Esta transição se dá porque gradualmente a experiência vai se tornando mais complexa. Ao passo que as crianças se apropriam gradualmente das regras e compreendem os mecanismos do diálogo filosófico, ele ganha maior complexidade. Dewey (1959, p. 227) advoga que

Quando mais complexa se torna a atividade, mais significativa se torna, pela maior atenção aos resultados especiais conseguidos. Deste modo ela se transforma gradualmente em trabalho. Ambas as coisas [jogo e trabalho] são igualmente livres e providas de motivação intrínseca, separadas das falsas condições econômicas que tendem a transformar os jogos em excitações ociosas para a classe abastada e o trabalho em esforço desagradável para os pobres.

Neste caso, o diálogo filosófico enquanto jogo com regras se torna também trabalho no sentido de ser trabalho¹⁷ educativo com a palavra que, experienciado na escola, contribui para a transformação do pensar. Este trabalho, por sua vez, que “[...] é produção cultural, constitutiva do ser humano” (FISCHER, 2008, p. 413) se elabora a partir da ação-reflexão, em um movimento dialético em que a ação é introjetada se tornando objeto de reflexão e retorna novamente como ação em um movimento contínuo.

Freire (2005, p. 97) sugere que o “[...] mundo impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas [...] que implicam temas significativos”. Logo, o que move os

¹⁷ O termo *trabalho* empregado aqui remete à perspectiva de Freire, como sendo “[...] uma expressão fundamental da condição ontológica do ser humano como um ser de relação e de transformação do mundo natural e cultural, um ser de práxis, de ação e reflexão”. (FISCHER, 2008, p. 414)

homens a refletirem é o conflito, o desequilíbrio. Se transpusermos este movimento para a realidade da criança em contato com a experiência do diálogo filosófico, chegaremos a Lipman (1995, p. 23) e sua defesa de que este desequilíbrio que origina a motivação intrínseca para a descoberta e a investigação se dá porque

[...] a criança está cercada por um universo que é completamente problemático, um universo em que tudo convida à investigação e ao questionamento reflexivo, um universo que tanto estimula o pensamento quanto provoca o encantamento e a ação.

Na ânsia de compreender o sentido daquilo que o mundo lhe mostra, a criança tende a ser ativa e inquisitiva como já apresentou Lipman (1995), e essas características são importantes durante a experiência da prática do diálogo filosófico. Mas, para que a experiência seja significativa é preciso pensar que “[...] a educação deve partir da realidade para compreender o homem e ser posta a seu serviço”. (ROSSATO, 2008, p. 332) Posto isto, há de se considerar que a prática do diálogo filosófico na escola pode modificar ação dos articuladores frente às situações encontradas a partir da reflexão que oportuniza ao passo que, “[...] alunos e professores questionam-se entre si” (LIPMAN, 1995, p. 30) em uma relação horizontal, relação que é encontro, “[...] caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. (FREIRE, 2005, p. 91)

Criar condições para a experiência de dialogar filosoficamente com as crianças é considerar de antemão que a Educação Infantil tem em mãos uma pessoa que pensa, que pode desenvolver a habilidade de aprender a refletir sobre o mundo, ser responsável e aprender a agir de modo razoável com os outros. Por meio do diálogo, é permitido à criança entrar “num processo de autoaprendizagem reflexiva e de autocorreção” (DANIEL, 2000, p. 138), processo este que oportuniza o aprendizado do “[...] julgamento autônomo e crítico assim como a conduta razoável” (p. 243), características essenciais na formação das crianças-pessoas que compõem uma sociedade democrática.

3. ANÁLISE DE PRÁTICAS DE SALA DE AULA: UM ESPAÇO DE “OPORTUNIDADES PERDIDAS”?

A sala de aula consiste em um espaço de aprendizagem em que se encontram reunidos diferentes sujeitos com o objetivo de apreender o mundo, refletir sobre ele e sobre o nosso papel enquanto pessoas que integram este mundo. Segundo os documentos oficiais que apontam parâmetros pedagógicos para esta etapa da Educação Básica, as salas de aula na Educação Infantil consistem em

[...] espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. (BRASIL, 2009, p. 5)

Assim, estudar a possibilidade da materialidade do diálogo filosófico neste espaço de aprendizagem é, pois, um desafio que começa na escolha dos instrumentos de pesquisa e na reflexão sobre as especificidades do espaço que se pretende analisar.

Em relação aos instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa, optou-se por dois instrumentos: aplicação de questionário com questões fechadas e abertas e observação *in loco*.

3.1 OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E SUAS PARTICULARIDADES

Para esta pesquisa foi obtida, primeiro, a autorização da Secretária de Educação e, em seguida, a autorização de três instituições para a coleta de dados. Assim, foram visitados três espaços de aprendizagens, uma sala de aula em cada escola na qual cada turma da Educação Infantil 5 – turma de pré-escola com crianças com 5 anos – composta por vinte crianças orientadas por um professor por período do dia (matutino e vespertino).

As crianças de cada uma das turmas pertencentes às três escolas permanecem na instituição em tempo integral, ou seja, entram às sete da manhã e saem entre cinco e cinco e meia da tarde. Cada uma das professoras permanece

com as crianças por um tempo de seis horas durante o dia. Cada uma das turmas apresentou, segundo relato das professoras pesquisadas, diferentes necessidades até o momento das atividades em que foram coletados os dados para esta pesquisa.

Para a análise, as denominações estão estabelecidas da seguinte maneira:

RELAÇÃO TURMA – PROFESSORA – PRÁTICA OBSERVADA		
Turma A	Professora 1	Prática 1
Turma B	Professora 2	Prática 2
Turma C	Professora 3	Prática 3

A turma A, sob orientação da professora 1, vêm de um histórico grande de troca de professores. Ao longo de dois anos de trabalho com a turma (2014/2015) foram cinco trocas: três no ano de 2014 e duas no primeiro semestre de 2015. É uma turma que apresentou até o momento grande dificuldade em ser afetada pelas professoras no que compete à resolução de conflitos e disputas. Inúmeras vezes a professora necessitou da ajuda de outras professoras e da supervisora para a contenção de um aluno que apresentava dificuldade de compreensão e aceitação quando eram-lhe colocados limites às suas condutas em se tratando do cumprimento de regras básicas de convivência quando necessário. Uma turma que até então, por apresentar esse perfil, dificilmente saía de sua sala para o pátio ou para o gramado.

Nas palavras da professora 1, “é uma turma que até o momento me pareceu aprisionada ao seu espaço de sala de aula e que precisa perceber o que é a liberdade dentro da escola e aprender a lidar com a sua liberdade dentro da escola. É necessário ensiná-los, não contê-los”.

A turma B, sob orientação da professora 2, também é composta por vinte crianças e uma professora. A turma vem de um histórico de manter a mesma professora desde 2014, ou seja, a professora está há um ano e meio acompanhando a turma. Percebe-se um estreitamento na relação entre ela e as crianças nos combinados desde a hora de entrar na sala, de se organizarem para a realização das atividades, como também para a reorganização da sala ao final das atividades. Percebe-se que já existe um hábito formado entre o grupo para lidar com a rotina escolar do dia-a-dia bem como para resolver qualquer conflito entre as crianças

como: quem vai sentar em qual lugar quando mais de uma criança têm a mesma preferência, quem vai começar o turno da fala quando mais de uma criança têm a preferência, quem ajudará a organizar o quê quando algumas crianças se negam a fazê-lo. Segundo a professora 2, “é tudo uma questão de construir os combinados e cumpri-los”.

A turma C, sob orientação da professora 3, até o momento, teve apenas uma professora desde o início do semestre. De acordo com o seu relato, é uma turma que apresentou no início do ano dificuldades de convivência harmônica em grupo em relação às regras básicas de convivência, ou seja, uma turma que necessitou da intervenção direta da supervisora em inúmeras vezes, uma turma que externava seus desejos e desagrados por meio de gestos e não em palavras quando contrariada pelos próprios amigos e pela professora.

Necessitou de um trabalho conjunto entre a professora e a supervisão para a resolução destes conflitos que afetavam diretamente o andamento do trabalho pedagógico com o grupo de crianças. Segundo a professora 3, “eu pensei em desistir da turma no início do ano, mas com a parceria com a supervisão da escola o trabalho foi ganhando efeito e hoje conseguimos um bom resultado até o momento. Agora não quero mais sair, quero ficar até o fim, sei que o trabalho só vai melhorar daqui pra frente. Não foi nada fácil, mas já conseguimos grandes avanços quanto aos hábitos de convivência, ao modo de conversar com os amigos e reagir quando há contrariedade entre o querer e o poder.”

Das professoras que aceitaram participar da pesquisa, uma, professora 2, tem mais de cinco anos de experiência com a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação e as outras duas, professoras 1 e 3, têm menos de cinco anos de experiência na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação, no entanto, já acumulam experiências de mais de cinco anos com esta etapa da Educação Básica de momentos anteriores à Rede Municipal, quando lecionavam em escolas particulares.

Para a observação em cada uma das turmas foi respeitado o tempo de adaptação das crianças à escola. Optou-se por esta postura durante a realização da pesquisa porque quando uma criança chega à escola é como se ela estivesse mergulhada em um oceano desconhecido: são muitos os fatores novos tanto para quem nunca foi à escola quanto para quem já freqüentava a Educação Infantil: professores novos, novos colegas de sala, ambiente de sala de aula novo. As

relações entre os membros da turma, professor e alunos, nos primeiros dias de aula, ainda não estão constituídas.

É importante respeitar o tempo de adaptação porque neste período, que compreende, pelo menos, dois meses, há crianças que saem mais cedo até se adaptarem à rotina escolar, outras que choram quando chegam à escola, outras que por sentirem falta, passam um tempo com o professor do ano anterior; portanto, compreende um período de tempo um tanto tumultuado no espaço da sala de aula.

3.2 O FAZER PEDAGÓGICO E A SUSCETIBILIDADE NO FAZER DIALÓGICO: O LUGAR DO DIÁLOGO NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COM CRIANÇAS

A Educação Infantil é uma etapa da Educação básica que não conta com um currículo definido e engessado. De acordo com o Parecer 20/2009, o currículo constitui-se como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009, p. 6)

Esta ideia permanece no novo documento oficial enviado recentemente para consulta pública, a Base Nacional Comum Curricular (2014). Segundo a Base, as crianças precisam conhecer o mundo social e físico de um modo diferente do tradicional sistema de reprodutibilidade de saberes escolhidos apenas pelo professor, ou seja, as crianças precisam

[...] emergir nas situações, pesquisar características, tentar soluções, perguntar e responder a parceiros diversos, em um processo que é muito mais ligado às possibilidades abertas pelas interações infantis do que a um roteiro de ensino preparado apenas pelo professor. Daí que o currículo acontece na articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. (BRASIL, 2014, p. 19)

A imersão das crianças nas experiências a que os documentos se referem está ligada à articulação dos saberes produzidos pelas experiências de vida das

crianças ao conjunto de conhecimentos sistematizados pela humanidade. Isto significa dizer que as experiências promovidas em sala devem partir das inquietações infantis a fim de poderem se tornar objeto de investigação significativa.

Ao partir de alguma questão que intriga a criança ou o grupo de crianças, o professor cria um ambiente contextual significativo porque haverá uma motivação intrínseca na criança para investigar o assunto. As três práticas observadas partiam de contextos variados. Cada uma das atividades observadas surgiu de contextos dos projetos que estavam sendo desenvolvidos. Durante a coleta de dados, pôde-se perceber que as atividades desenvolvidas vinham de contextos pré-existentes, mas em apenas uma o contexto se deu por uma inquietação da criança.

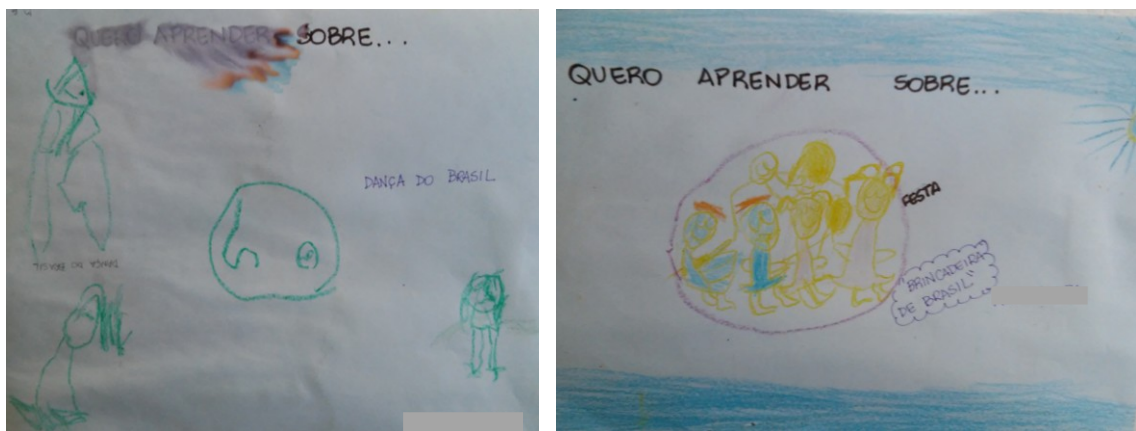
No momento da observação, cada uma das turmas estava a desenvolver um projeto diferente: a turma A estava trabalhando algumas questões de convivência em grupo percebidas pela professora ao assumir a sala. A turma B estava trabalhando com a temática da diversidade que existe no mundo. No momento, explorava um tipo de música que existe no Brasil, o Jongo; e a turma C também estava trabalhando com a temática da diversidade, em específico com as pinturas corporais enquanto arte advinda de países do Continente Africano.

Na prática 1, o tema “O que é solidariedade?” surgiu a partir da percepção da professora sobre os hábitos e reações das crianças frente às recorrentes situações de disputa e foi inserido pela própria professora. Esta característica da turma fez a professora 1 optar por trabalhar com a contação da história “Dona Raposa e a Semana da Paz”, atividade realizada no dia da coleta de dados. Nesta história, a Dona Raposa percebe que o comportamento da turma está em desacordo com algumas regras básicas de convivência e a partir de uma leitura das atitudes de seus alunos a Dona Raposa propõe a eles trabalharem a Semana da Paz em atividades do seu dia-a-dia.

Na prática 2, o trabalho com a Diversidade a partir das Semelhanças e Diferenças entre os ritmos musicais no mundo e no Brasil surgiu da provocação da professora. A atividade realizada no dia da coleta de dados foi originada partir da pergunta de uma das crianças, a saber: “Que tipos de música têm no Brasil e no mundo?”, pergunta esta despontada por conta da construção de um mundo e da provocação dos alunos para a investigação do quê poderia existir no mundo, nos seus continentes e países.

Diferentemente das outras duas turmas, nesta sala de aula, haviam desenhos elaborados pelas crianças e afixados nas paredes. Estes desenhos representavam as dúvidas e curiosidades das crianças levantadas anteriormente à prática observada neste dia, serviram como elementos contextuais para a verificação do ponto em que a prática anterior havia sido finalizada e a nova prática começaria, ambas interligadas.

Abaixo, seguem as imagens que a professora 2 autorizou serem fotografadas e inseridas nesta pesquisa.



1. Registro das crianças sobre o que gostariam de aprender: provocação que originou o desdobramento das atividades em sala. Os assuntos retratados são: a) Quero aprender sobre “dança do Brasil”, e b) Quero aprender sobre “brincadeira do Brasil”.

Na prática 3, o tema “Como é a arte com argila de alguns povos da África?” surgiu do contexto de um trabalho que começou com o estudo da Mariana, a Girafa que mora na África estudada num momento anterior quando os alunos conheceram alguns animais que existem no mundo. O estudo *a priori* destes animais, classificados por atributos diferentes (tamanho, espécie, a forma como nascem, como se alimentam, como se deslocam) serviu de base para a observação de algumas pinturas corporais de povos africanos e, assim, apresentá-las conversando sobre o Belo e o Feio na Diversidade Artística Plástica existente em diferentes países.

Na prática 1 não houve especificamente uma pergunta que gerou a atividade, mas a observação da necessidade da turma aos olhos da professora 1 por conta das vivências da semana: as crianças estavam trabalhando em grupos e se ajudando mutuamente, o que foi colocado para as crianças, em roda, no momento da contextualização do porquê da contação da história da “Dona Raposa e a

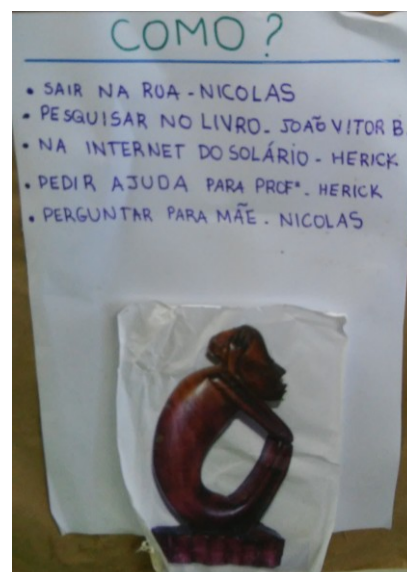
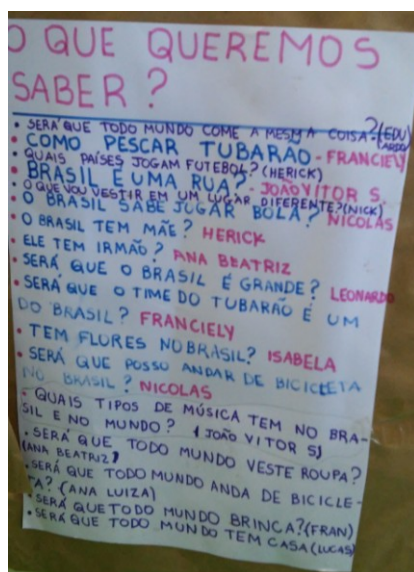
Semana da Paz”. Já no caso das práticas 2 e 3, as atividades surgiram a partir das perguntas levantadas pelas crianças em rodas de conversa mediadas pelas professoras 2 e 3, como elas mesmas relataram.

No caso da prática 3, as crianças queriam conhecer algo do universo das artes do lugar onde morava a girafa Mariana, a África.

Dos espaços de sala de aula observados, apenas um têm o hábito de deixar afixado na parede da sala um cartaz com as questões levantadas pelos alunos que orientavam o trabalho pedagógico. Segundo a professora 2,

Esta prática é importante para que não fique nenhuma curiosidade da criança sem ser estudada. Quando fazemos este levantamento já identificamos o que as crianças sabem, a bagagem que trazem de suas vivências e o que elas querem descobrir. Procuo partir destas questões no trabalho pedagógico. Sempre que retomamos a questão para trabalhar procuro dizer o nome da criança de quem partiu a dúvida. Sempre que terminamos de estudar uma questão, ela é riscada para as crianças identificarem quantas questões já estudamos. Junto com isso eu coloco ao lado onde podemos encontrar respostas para as nossas dúvidas; não pesquisamos só nessas fontes, mas começamos a pesquisar por elas. (PROFESSORA 2)

A professora 2 e sua turma construíram o hábito de deixar à mostra as questões levantadas sobre os assuntos, como seguem as fotos:



2. Levantamento feito pelas crianças juntamente com a professora sobre "o quê" querem saber acerca do assunto e estudado e "como" podem encontrar as informações que precisam.

Este processo de elaboração das questões partiu de uma história envolvendo a história do mundo porque, de acordo com a professora 2, “as crianças disseram que queriam estudar o que existia no mundo”. Depois de ouvir com atenção a história, as crianças começaram a falar o que queriam estudar. Os assuntos foram organizados em forma de perguntas e cada pergunta identificada com o nome da criança que levantou a questão. Todas as perguntas foram agrupadas de maneira aleatória no cartaz. Não houve um agrupamento das questões por assunto, como sugere Lipman (1995) referente a um dos passos da prática da comunidade de investigação, no que ele denomina “elaboração da agenda”.

Este levantamento de questões se aproxima da elaboração da agenda porque funciona como “[...] indicador daquilo que os alunos consideram importante [...] e como expressão das necessidades cognitivas do grupo”, e auxilia no “mapeamento das áreas de interesse dos alunos”. (LIPMAN, 1995, p. 350) Professor e crianças trabalharam em grupo colocando seus questionamentos sobre o que consideraram importante estudar. Lipman (2006) já no primeiro capítulo de *Getting our Thoughts Together*, manual que orienta a iniciação do trabalho filosófico com as crianças, explica que as perguntas são fundamentais para conhecer e transformar

[...] porque nos fazem procurar respostas. Ou seja, eles convidam-nos a explorar o significado da nossa experiência. Sem perguntas não há respostas, e sem respostas não há conhecimento, e não há necessidade de olhar para ele. Em outras palavras, as perguntas são importantes porque elas têm efeitos importantes sobre nossas vidas. (LIPMAN, 2006, p. 34)

Ele explica ainda que as perguntas também podem ser importantes por diversas razões por que

Elas fazem-nos olhar para a informação que precisamos ou queremos. Elas nos fazem a pensar sobre coisas que nunca pensamos antes. Elas nos levam a pensar em novas questões e respostas. Elas nos ajudam a mudar as nossas opiniões. Elas nos ajudam a investigar as coisas que tomamos como verdadeiras. (p. 34)

No entanto, este levantamento de questões inicial observado na prática 2, apesar de ser uma lista do que as crianças estavam curiosas por descobrir, não teve

relação direta com o objetivo de iniciar uma investigação filosófica dos assuntos apresentados. Isso não significa que a prática é de todo perdida, mas que, existindo o hábito de deixar que a criança levante questionamentos para serem investigados pode ser o primeiro passo, em termos de organização pedagógica, para a formação do hábito da investigação filosófica. E se a essência do diálogo são as perguntas, uma educação que incentive as crianças a criarem o hábito de perguntar o que querem descobrir sobre os mais diversos assuntos a serem explorados dentro da escola se aproximará mais de uma educação voltada ao diálogo do que se as perguntas da agenda já vierem prontas do professor.

Apesar de as questões da prática 2 terem um texto como contexto para o levantamento, elas extrapolaram a história inicial e não foram agrupadas por área ou temas em comum. Ainda assim, criar o hábito de levantar questões para serem estudadas, destacando problemáticas surgidas da perspectiva da criança é o primeiro passo rumo a uma educação para o diálogo.

Analisando ainda de uma perspectiva pedagógica, é preciso atentar para a organização da turma no momento da prática da atividade dialógica. Durante a prática 1, a turma A esteve posicionada de duas maneiras diferentes, conforme mostram os esquemas abaixo:

Momento 1: Professora 1 retomando os acontecimentos do dia anterior.

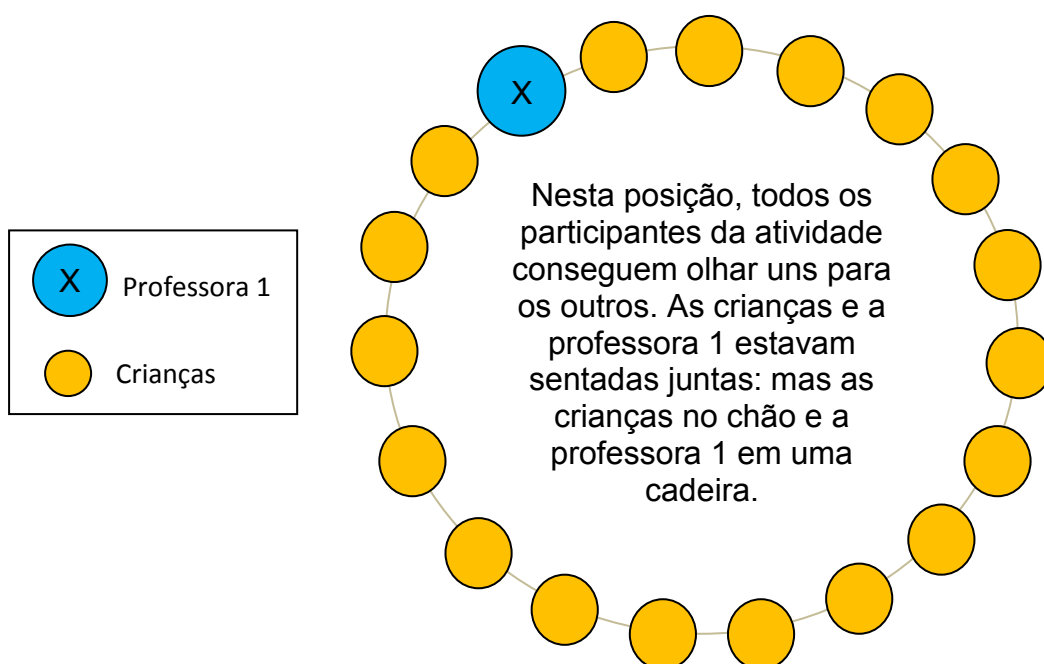


Figura 2. Desenho da organização dos integrantes da Turma A - professor e alunos - para a conversa que antecedeu a leitura da história Dona Raposa e a Semana da Paz.

Todos os integrantes se organizaram em uma grande roda, uma maneira em que todos podiam ver-se e serem ouvidos pelos colegas e professora. Mas a professora sentou-se em uma cadeira para, primeiro, apontar os pontos positivos e negativos do comportamento da turma A no dia anterior e, em seguida, contar a história. No entanto, do momento da contação da história em diante a turma ficou organizada de um modo diferente, como demonstra o esquema abaixo:

Momento 2: Professora 1 contando a história para as crianças e, posteriormente, conversando sobre a história.

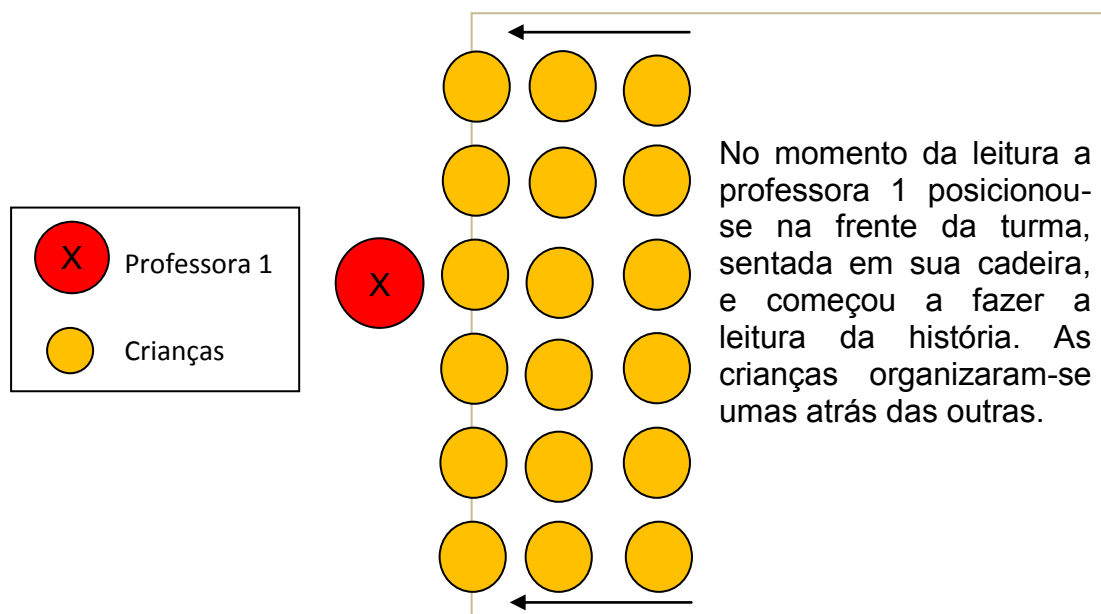


Figura 3. Organização da Turma A - professor e alunos - para o momento da contação da história Dona Raposa e a Semana da Paz e posterior conversa sobre a história.

Este modo de organização da turma A não possibilita que a palavra circule entre os envolvidos porque desta maneira todos se dirigem apenas à professora e não conseguem ver uns aos outros para ouvir com atenção. Desta maneira a não-horizontalidade já começa na organização dos participantes. Diferentemente do primeiro caso, a turma B se organizou em roda durante toda a atividade, como segue a imagem abaixo:

Momento 2: Professora 2 e as crianças na mesma formação em roda durante toda a atividade

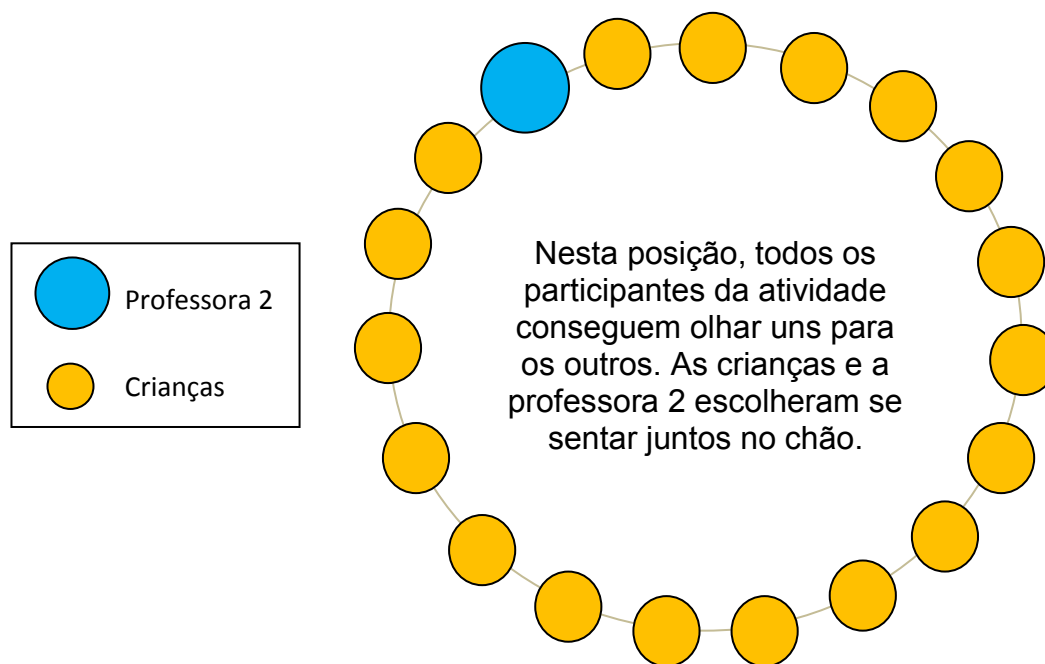


Figura 4. Organização dos integrantes da Turma B - professor e alunos - para a realização da atividade.

Neste caso, a professora 2 perguntou se as crianças queriam se sentar em cadeiras ou no chão. Como as crianças optaram por se sentar no chão, a professora os acompanhou e toda a realização da prática aconteceu assim, com todos sentados em roda. Segundo a professora, “a roda permite ao grupo todo poder se olhar e eles podem conversar entre eles, bem diferente se a gente se sentar um atrás do outro”.

Já na Turma C, também houve dois momentos diferentes de organização dos integrantes para a prática da atividade. No primeiro momento, as crianças foram observar algumas imagens em um computador na secretaria da escola.

A professora 3 organizou as crianças uma atrás da outra e atendeu uma por vez, como segue a imagem abaixo. Houve momentos de dispersão das crianças que já haviam observado as imagens. Nem todas as crianças puderam observar a mesma imagem no computador.

Momento 1: Professora 3 mostrando as imagens no computador para as crianças posicionadas em fila uma atrás da outra.

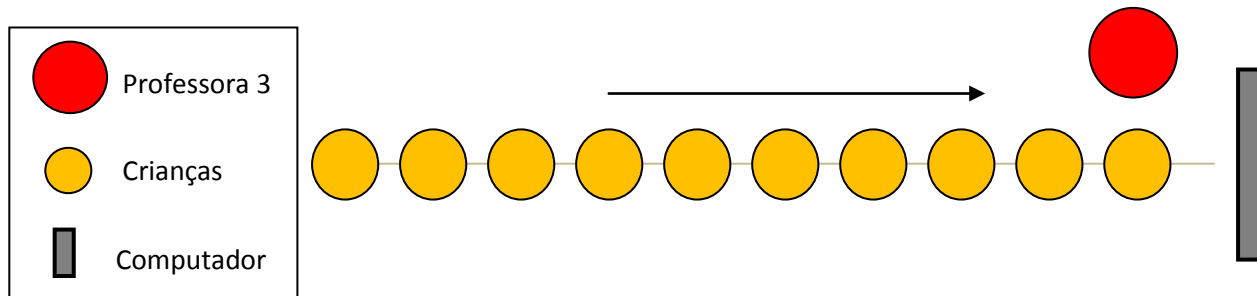


Figura 5. Organização do primeiro momento da atividade da Turma C: as crianças foram posicionadas em filas para observar imagens; a professora estava posicionada na frente pra atender uma criança por vez.

Depois de observadas as imagens, as crianças foram conduzidas para a sala de aula. Elas se sentaram em cadeiras dispostas em volta de uma grande mesa.

Neste momento a professora 3 interagiu com o grupo se posicionando pelo lado de fora, ou seja, ela não se integrou à roda, portanto, não havia como mediar diversas conversas entre pequenos grupos que surgiram no decorrer da atividade, como mostra a imagem abaixo:

Momento 2: Professora 3 desintegrada do grupo, auxiliando uma a uma as crianças que se organizaram em pequenos grupos com 3 ou 4 crianças e conversaram entre si sobre suas produções.

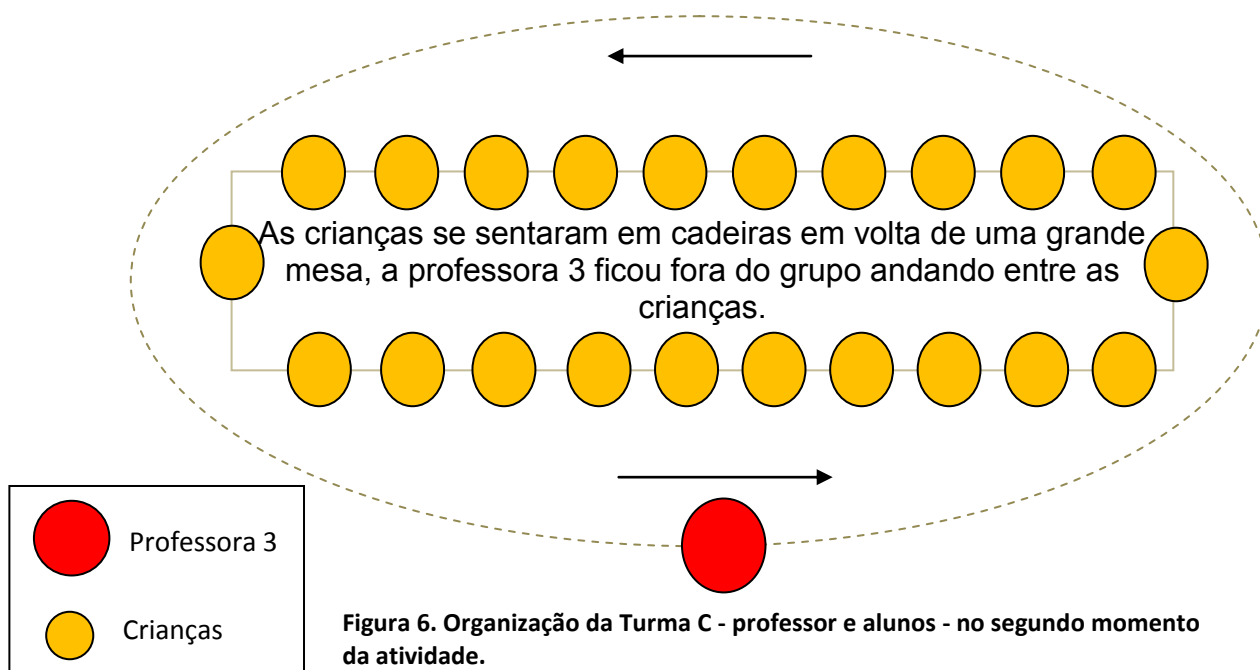


Figura 6. Organização da Turma C - professor e alunos - no segundo momento da atividade.

Nas três práticas observadas houve tentativas de inserção da atividade. Na prática 1, a professora 1 retomou algumas atitudes das crianças no dia anterior; na prática 2 havia uma pergunta previamente estabelecida e na prática 3 houve a leitura de algumas imagens no computador.

Aqui é preciso analisar como cada tentativa poderia se tornar de fato uma para iniciar um diálogo se fosse tomado o cuidado de ser inserida alguma dinâmica para disparar o tema.

Na prática 1, o tema estudado foi “O que é solidariedade?”. Para conversar sobre este tema a professora optou por somente ela comunicar às crianças o ocorrido no dia anterior com as mesmas crianças.

Na prática 2, a questão a ser investigada era a seguinte: “Que tipos de música têm no Brasil e no mundo?” Neste caso, a professora 2 rememorou rapidamente com as crianças os elementos e as características dos ritmos que eles haviam estudado: marchinha, samba de umbigada e jongo.

De acordo com a professora, se tratava de trabalhar o respeito à diversidade a partir da relação entre as semelhanças e diferenças, no entanto, não houve um incentivo a pensar com habilidades e apresentar razões a partir deste tema. Lipman (2006) explica que é importante trabalhar com a criança pequena as noções de diferença e semelhança ou distinção e ligação/conexão entre as coisas. Segundo ele

[...] para entender como o mundo funciona, precisamos ser capazes de discernir suas uniformidades e semelhanças. Assim, os dois movimentos cognitivos básicos são distinção e conexão: ser capaz de dizer as coisas separadas que são diferentes, e ser capaz de dizer quando uma coisa está ligada de alguma forma com outra coisa [...] Em uma ordem ainda mais elevada de pensamento, tentamos discernir diferenças entre coisas que superficialmente parecem semelhantes, e tentamos discernir semelhanças entre coisas que superficialmente parecem diferentes. (LIPMAN, 2006, p. 64)

Na prática 3, o tema a ser estudado foi “Como é a arte com argila de alguns povos da África?” Nesta prática 3, a professora 3 optou por colocar uma criança por vez para observar algumas imagens de povos da África e suas produções. Esta opção além de privar todas as outras crianças enquanto uma olhava as imagens, ocasionou a dispersão do grupo. O intuito da professora 3 era apresentar outra produção estética à que as crianças já conheciam com o objetivo de conversar sobre a Diversidade de uma perspectiva do Belo e do Feio, mas não aconteceu. A

atividade não evoluiu para o diálogo a esse respeito porque as crianças somente responderam à professora o que construiriam modelando a argila.

As três turmas têm condições de começar a brincar com dinâmicas para a inserção de assuntos a serem discutidos porque estão habituados a trabalhar em grupo. Mas, este tipo de experiência em que a criança pode se posicionar apresentando seus argumentos e discordar da outra criança é uma vivência que precisa ser construída. Das três práticas, a 2 é que mais tem condições de formar uma comunidade de investigação porque o grupo já vem de um histórico de trabalhar juntos. As crianças sabem ouvir, mas ouvem a professora e se dirigem apenas a ela para responder. As crianças têm liberdade para perguntar, mas é preciso que elas sejam ensinadas a fazer as perguntas, pois a maioria das perguntas ainda é feita pela professora. Além disso, as perguntas realizadas pela professora têm a intenção de adquirir respostas pensadas previamente pela própria professora. Na prática 1, as crianças ainda estão em processo de construção do hábito de trabalhar em grupo, mesmo assim, também apresentaram uma dinâmica em que a professora faz as perguntas e as crianças apresentam as respostas direcionadas à professora. Por fim, a prática 3 repetiu várias vezes a mesma pergunta, fazendo-a uma vez a cada criança. Nos dois momentos da atividade, tanto na observação quanto na conversa, não houve uma hora em que a turma trabalhou em grupo com todos pelo menos ouvindo uns aos outros acerca de um assunto em comum, como nas práticas 1 e 2.

Para que o diálogo filosófico possa ser inserido na sala de aula com as crianças é preciso que as crianças aprendam a trabalhar com a palavra em comunidade e isso demanda a modificabilidade da postura da professora que precisa aprender a fazer perguntas cujas respostas não sejam sempre esperadas e que superarem os termos “sim” ou “não”.

As práticas 2 e 3 não apresentaram textos para leitura. Somente na prática 1 foi lida a história da Dona Raposa e a Semana da Paz. A história é construída por meio de diálogos entre os personagens: a professora Dona Raposa e seus alunos personificados na figura de diferentes animais. Como as crianças não são alfabetizadas, a professora 1 leu a história para as crianças. Antes da leitura a professora 1 abordou as questões exploratórias gerais do livro, a saber: leitura da Capa; demais informações sobre o autor (contar algo de sua história pessoal) e a obra e a preocupação do autor ao apresentar a história. Durante a leitura, a

professora 1, em certos pontos, criava um suspense junto às crianças perguntando a elas o que achavam que cada personagem iria fazer. Nesse caso, houve a apresentação de um texto como disparador.

Para Muraro (2013, p. 52), “[...] o texto deve servir como apoio para uma discussão temática específica” que, neste caso, como a temática escolhida foi a Solidariedade, a escolha do texto foi pertinente. Além disso, Lipman (1995, p. 349) atenta para o fato de que o texto escolhido precisa retratar “[...] as relações humanas da maneira mais analisável possível para relações lógicas”. A história da Dona Raposa e a Semana da Paz é simples e indicada para crianças em idade pré-escolar. As pessoas são apresentadas como animais em um contexto escolar, assim como o que a turma está habituada a encontrar. De acordo com a história, as crianças-animais apresentam os problemas e todos pensam juntos em como podem ser mais solidários para resolver os problemas e, assim, conviverem melhor.

O momento da leitura foi bem desenvolvido com as crianças, todas prestaram atenção. E o que poderia evoluir para a próxima etapa do diálogo que seria a elaboração da agenda ou problematização com a apresentação de perguntas das crianças sobre o texto foi abortado com uma única pergunta da professora 1:

Agora eu quero perguntar pra vocês: ali foi a escola da Dona Raposa, e aqui na nossa escola, que tal nós fazermos todos os dias um dia da paz? O que vocês acham? (PROFESSORA 1)

As crianças responderam que “sim” e seguiram para o pátio para brincar sem antes pensarem sobre alguns aspectos que envolvem o conceito de solidariedade, ou seja, a pergunta não gerou uma possível discussão que poderia ter se convertido em uma investigação conceitual. Dentro desta questão levantada pela professora 1, existem outras questões inseridas que poderiam ter se tornado objeto de discussão com a turma, como por exemplo: O que é paz? Como fazemos um dia de paz? Porque precisamos fazer igual à escola da Dona Raposa? O que a nossa escola tem de diferente da escola da Dona Raposa? O que a nossa escola tem de igual à escola da Dona Raposa? Em quais outros lugares além da escola podemos encontrar atitudes iguais às da escola da Dona Raposa? Por quê? Será que existe paz todos os dias? Para quê servem os conflitos? Mas elas não aconteceram.

Se o momento da apresentação do texto é um momento de “[...] apropriação dos significados [do texto] pelos membros da classe” (LIPMAN, 1995, p. 350) para,

na sequência, acontecer a elaboração das questões feitas pelas crianças, pode-se verificar que a experiência foi finalizada na metade do processo. Não houve um momento de abertura de espaço para o levantamento de questões das crianças. No entanto, ao mencionar uma História da Literatura em que há diálogo e explicar o porquê de sua opção, a professora 1 escolhe a história Dona Raposa e a Semana da Paz e explica que existe diálogo por que

Quando a professora Dona Raposa propôs à turma (animais) uma semana da Paz para solucionar as brigas e confusões, ela abriu espaço para o diálogo antes e depois da experiência e cada bicho conseguiu sugerir e depois fazer relatos. (PROFESSORA 1)

Teoricamente, a professora 1 apresenta a relação entre o diálogo e as experiências vividas com o objetivo de pensar sobre estas mesmas experiências. Está implícita em sua fala a consciência da necessidade de abrir espaço para as crianças dialogarem quando ela afirma que na história “[...] cada bicho conseguiu sugerir e depois fazer relatos”. Mas a consciência que percebe a existência do espaço do diálogo na história não consegue perceber, ao que parece, como oportunizar sua transposição para a prática com as crianças. A Dona Raposa não oferece respostas prontas para seus alunos-animais, ela solicita que eles pensem como podem resolver e suas ideias são compartilhadas com os colegas de sala. A personagem-professora dá a oportunidade aos seus alunos de pensarem sobre as atitudes e se perguntarem como podem resolver. Esta atitude da personagem-professora poderia ter sido aproveitada para o levantamento de perguntas sobre alguma questão da história. O que se quer deixar claro aqui, é que existe a possibilidade de a prática do diálogo acontecer, existe um ambiente favorável e aberto à fala da criança na concepção da professora, mas a hipótese é que ele não se materializa na forma do diálogo filosófico por desconhecimento do profissional em relação aos passos da dinâmica da comunidade de investigação. Este descompasso entre a potência e o ato tem uma relação direta com a formação inicial do profissional-professor. Nenhuma das três professoras que aceitou participar da pesquisa teve algum contato com o curso de Filosofia para Crianças, apesar de provavelmente terem estudado os pressupostos teóricos de Vygotsky. Pode-se conjecturar que se as professoras tivessem conhecimento das concepções e metodologia de Lipman, sua prática poderia ser diferente, pois que poderiam

aproveitar as oportunidades e construir junto com o grupo um autêntico diálogo filosófico.

As práticas 2 e 3 não apresentaram textos para inserir os temas no campo da Estética: na prática 2, as Semelhanças e Diferenças da diversidade dos ritmos musicais no mundo e no Brasil e na prática 3, o Belo e o Feio na Diversidade Artística Plástica existente em diferentes países.

Apesar de as três práticas apresentarem momentos de troca comunicativa entre os participantes – professora e alunos – se considerar os passos da dinâmica da comunidade de investigação, a prática 2 foi a que mais apresentou condições de se aproximar do que Muraro (2013) chama de Investigação e Lipman (1995) chama de Fortalecimento da Comunidade. Isto porque foi a prática que mais apresentou o “grupo trabalhando coletivamente” e houve “a reunião das pessoas no raciocínio cooperativo”. (LIPMAN, 1995, p. 350-351) O termo utilizado – *se aproximar* – é proposital porque a prática 2 foi a única em que houve maior cooperação entre os envolvidos na discussão de um assunto, foi a única prática em que as crianças se expuseram mais. No entanto, as questões durante a conversa podem ser caracterizadas, na sua grande maioria, como questões científicas e o assunto seguiu para onde o professor queria e não para onde o argumento pudesse levar. (LIPMAN, 1995, p. 351) Houve a predominância de perguntas que exigiram apresentação de dados para as respostas ou simplesmente as palavras sim e não, como nos exemplos:

Quem se lembra o nome daquele instrumento que toca com os dedos? [...] Porque eles [escravos] dançavam a noite? [...] Tem diferença a cor da pele? (PROFESSORA 2)

Não haveria dificuldade em transformar esta dinâmica para que a discussão ganhasse caráter de discussão filosófica se estas questões apresentadas coexistissem com outras perguntas, como, por exemplo: Para quê servem os instrumentos? Como seria um mundo se não existissem instrumentos musicais? Porque ele tem esse nome “instrumento”? Porque as coisas precisam de nomes? Qual a diferença entre dançar a noite e de dia? Por que as pessoas dançam? O que é dançar? Em que situações usamos a palavra dançar? O que é um escravo? O que é diferença? Neste caso, seria necessária a compreensão por parte da professora-

mediadora de que nem todas as perguntas têm respostas científicas e que as respostas para algumas perguntas podem ser outras perguntas.

No caso da prática 2, é preciso pensar nas perguntas feitas pela professora 2. Lipman (2001, 147) explica que “[...] quando o professor faz perguntas, ele não está simplesmente tratando de obter respostas que já conhece [...] O professor pode não saber de antemão as respostas que as crianças vão dar”. No entanto, nossa tradição pedagógica vem de um processo em que a pergunta tem o papel de retomar conhecimentos apreendidos e não de fazer pensar sobre o que se está aprendendo mesmo que não haja resposta palpável no momento. Dewey (1979, p. 254- 255) chama a atenção para este fato quando afirma que não se deve desvirtuar “[...] a curiosidade em satisfações vulgares e cediças [...] (e que) é preciso que o material seja apresentado à maneira de estímulo, não como finalidade e rigidez dogmática”.

Estimular a criança a pensar é uma maneira de mediar o conhecimento. A mediação é uma espécie de engajamento ativo do indivíduo no estabelecimento do elo entre o estímulo e a operação realizada. (VYGOTSKY, 2010, p. 33) Quanto mais este elo é fortalecido, mais o indivíduo deixa de reagir por impulso direto e passa a operar por meios indiretos, ou seja, “[...] permite aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar seu próprio comportamento”. (p. 34) Pensar sobre as coisas do mundo e pensar sobre o próprio pensamento são ações que a criança sozinha não desenvolverá. É preciso que o ambiente seja favorável ao desenvolvimento desta capacidade e, nesse sentido, o diálogo filosófico é uma alternativa. No caso desta pesquisa, o uso do termo mediação considerou dois fatores: 1. As perguntas a que a criança está exposta e que pode fazer uso, e 2. A horizontalidade de posições em relação ao direito que cada membro participante do diálogo tem de falar, ser ouvido e ouvir.

No caso das três práticas, existe a presença das perguntas. O que precisa acontecer para que o diálogo filosófico se torne uma realidade é, primeiro, que as perguntas comuns e investigativas coexistam de modo equilibrado e comecem a ser feitas pelas crianças, e segundo, que as perguntas investigativas sirvam realmente ao seu propósito.

Na maioria das vezes, as perguntas foram classificadas como comuns e foram proferidas pelas professoras, servindo para rememorar uma informação já

apresentada ou para a professora apresentar uma informação, como nos exemplos a seguir:

a) Ontem nós brincamos em um lugar diferente. Quem se lembra qual foi o lugar? b) O coelho ficou muito bravo. Qual vocês acham que foi a vontade dele? (PROFESSORA 1)

a) Qual o outro tipo de música que a gente já aprendeu? Que escutou no carnaval? b) Eu quero saber o nome desse tipo de música? (apontando para um cartaz) c) Quando eles [negros] tavam trabalhando lá [fazendas], eles recebiam dinheiro? (PROFESSORA 2)

a) Tem gente falando que não sabe fazer, mas sabe porque a gente acha que não sabe fazer? Quem nunca mexeu com argila? b) O que você vai fazer? [modelar com argila] (PROFESSORA 3)

É preciso que haja um deslocamento no campo das perguntas, elas precisam passar a ser proferidas pelas crianças, se não em maior quantidade, pelo menos de modo equilibrado entre professor e crianças. As perguntas comuns, como explicam Splitter & Sharp (1999), são feitas o tempo todo pelas crianças. Elas precisam ganhar espaço dentro da prática de sala de aula para que exista uma construção gradativa no aprendizado da maneira de fazer as perguntas: escolha cuidadosa das palavras, organização das palavras na frase, apresentação do sentido pretendido. No entanto, é necessário que se tenha cuidado com o uso dessas perguntas quando se pensa em oportunizar uma experiência de diálogo filosófico por que

[...] quando as perguntas são tratadas como comuns, ou seja, como se esperasse por uma resposta direta e determinada, então seu papel educacional é limitado [pois] o processo de educação se estende além do fluxo direto de informação daqueles que sabem para aqueles que não sabem. (SPLITTER & SHARP, 1999, p. 71)

Além disso, se o objetivo da educação é cultivar o conhecimento, como diz Lipman (2006, p. 34), logo, o papel do professor é ajudar as crianças a se tornarem apreciativas e hábeis na prática de fazer perguntas. Se o foco do diálogo filosófico está no processo da discussão e não em chegar a uma determinada conclusão, como afirma Lipman (2001), então

[...] os professores não precisam apresentar-se aos seus alunos como possuidores de uma grande quantidade de informações. É melhor parecer para a classe um questionador que está interessado e estimular e facilitar a discussão. Um professor não precisa afirmar que está, inquestionavelmente, certo ou errado. Mas o professor pode muito bem mostrar interesse nas diferenças entre os pontos de vista, ou nas confirmações ou contradições de opiniões particulares. (LIPMAN, 2001, p. 144)

Apesar de a maioria das perguntas serem classificadas como comuns, durante as três práticas observadas, principalmente as práticas 1 e 2, surgiram perguntas comuns que poderiam evoluir e inserir outras perguntas investigativas.

Na prática 1, em dois momentos a professora 1 lançou duas perguntas ao grupo que poderiam ter evoluído para uma investigação e gerado novas perguntas. No primeiro caso, a professora 1 lança a seguinte questão:

Professora 1: “O que é ser solidário?”
 Mateus: “É ter respeito pelos amigos”.
 Professora 1: “E Está tendo respeito aí, vamos pensar? O que é ser solidário?”

Aqui a discussão poderia ser o início de uma investigação filosófica se tivesse havido a continuidade do questionamento a partir da resposta do aluno: “É ter respeito”. Ora, o que é ter respeito? Existe respeito em todos os lugares? Quem pode apresentar um exemplo de respeito? Alguém discorda?

Se o propósito é inserir as crianças em uma prática de iniciação ao diálogo é preciso existir a continuidade na elaboração do pensamento, na apresentação dos argumentos e nos questionamentos. Neste exemplo, ao retomar a questão inicial “O que é ser solidário?”, a professora 1 abortou um momento que poderia ter evoluído para o princípio de uma discussão filosófica. No segundo caso, continuando a conversa sobre o que é ser solidário, a afirmação de uma criança gerou uma questão que poderia ter feito a turma pensar sobre um termo muito utilizado dentro da sala de aula:

Professora 1: “Ontem aconteceu uma coisa muito triste no banheiro.”
 Felipe: “Todo mundo fez bagunça no banheiro.”
 Professora 1: “Todo mundo. Todo mundo significa quantos?”
 Amora: “1,2,3...”
 Felipe: “Todas as crianças.”

Professora 1: “Todos os alunos que estavam aqui, meninos e meninas. Mas um grupo fez mais bagunça no banheiro.”

Felipe: “As meninas.”

Professora 1: “É verdade, as meninas.”

O espaço escolar detém uma prática intrínseca de muitas vezes proferir generalizações. As crianças pertencem a um grupo, mas cada uma é única. O uso recorrente dos termos “todo mundo” e “ninguém” com as crianças, sem que haja uma reflexão sobre os termos, anula as individualidades. Neste exemplo, a dinâmica poderia ter se desenvolvido para uma discussão filosófica, mas não aconteceu. Além disso, apresentou uma incoerência na relação lógica do emprego do termo “todo mundo”. É injusto aplicar o termo “todo mundo” e o termo “ninguém” quando da sanção de alguma atitude. Neste caso: ter feito bagunça no banheiro. Nem “todas as crianças” participaram do ato, e mais, “todo mundo” são “todas as crianças” ou o “grupo das meninas”. Se “todo mundo” se referir ao “grupo das meninas”, este termo não se encaixa adequadamente à situação apresentada. Este poderia ter sido um bom momento para iniciar uma discussão sobre os termos, mas também foi abortada.

Na prática 2, outros dois momentos poderiam ter evoluído para o início de uma discussão filosófica. No primeiro caso, a professora 2 levanta uma questão e uma criança levanta outra em seguida:

Professora 2: “Mas eu quero saber como que o dono da fazenda tratava essas pessoas que vieram da África para trabalhar?”

Artur: “Tratava mal.”

Rebeca: “Batia nas costas deles.”

Cesar: “Tia, eles eram escravos?”

Professora 2: “Sim, eles eram escravos. [...] Será que eles [fazendeiro] achavam que os escravos tinham que apanhar para trabalhar, é isso que acontece com quem trabalha?”

Ana: “Não.”

A questão levantada pela criança recebeu uma confirmação como resposta. Para que pudesse se tornar uma possível discussão, o indicado seria a questão da criança ser acompanhada de outra questão: Porque você acha isso? Você pode explicar pra gente porque você chegou a essa conclusão? Alguém pode apresentar exemplos do que faz um escravo? O que faz de alguém ser um escravo? Escravo e pessoa são a mesma coisa? Neste caso, a professora não precisa ter todas as respostas, mas precisa incentivar às crianças a pensar fazendo mais perguntas e

abrindo espaço para que elas também façam mais perguntas. No segundo caso, uma criança levantou uma questão:

Julio: “Tia, o que é pé-de-boi?”

Professora 2: O que será que significa pé-de-boi?”

Maria: “É uma pessoa que trabalha bastante.”

[As crianças associaram as pessoas a bois e começaram a rir, exceto uma que entendeu que seu pai trabalha bastante e não concordou com o nome pé-de-boi para quem trabalha bastante.]

Neste momento houve um princípio de discussão entre as crianças. Enquanto algumas riam, uma tentava explicar o que fazia alguém que trabalha. Mas a discussão não foi desenvolvida porque a professora 2 começou no momento a reorganizar as mesmas na sala de aula e desfazer a roda. Este seria um momento oportuno para as crianças começarem a compreender e aprender a lidar com questões que envolvem divergências de opiniões, mas necessitava da mediação do professor para ensiná-las a fazer..

Das três turmas observadas, a turma B foi a que mais apresentou questionamentos vindos das crianças, mas ainda assim, nas três práticas observadas, o ato de perguntar ficou concentrado na figura do professor, o que prejudicou o segundo fator da mediação: a horizontalidade de posições em relação ao direito que cada membro participante do diálogo tem de falar, ser ouvido e ouvir.

Quando se pretende estabelecer o diálogo na sala de aula, mais especificamente o diálogo filosófico, é necessário que a palavra circule entre os envolvidos, não que a palavra se restrinja à direção professor→aluno ou alunos→professor. Esta horizontalidade de posições proporciona à experiência uma interação entre os participantes que pode ser bastante positiva para as crianças porque elas podem aprender a se expressar e aprender a ouvir com atenção a fala do grupo, não somente concentrar e dirigir sua atenção para a fala do professor. Lipman (2001, p. 144) defende que quando existe uma relação “de dar e receber” entre os envolvidos na discussão,

[...] os estudantes que até então estavam retraídos ou reservados, começam a manifestar suas opiniões porque percebem que, nesse clima, cada ponto de vista será respeitado e levado a sério. Essas crianças estão dispostas a assumir riscos dentro da discussão que se desenvolve e oferecer razões para suas opiniões.

Mas, para que isso possa se tornar realidade na sala de aula é preciso que o professor incentive as crianças a levantar questões durante as discussões e a se dirigirem umas às outras durante a discussão. Das três práticas observadas, apenas uma apresentou questionamentos emergidos das crianças e, ainda assim, em poucos momentos. Traçando uma análise quantificada do tempo¹⁸ de domínio da palavra durante a interação entre os integrantes, nas três práticas o tempo destinado ao turno da fala foi predominantemente das professoras, como mostra o quadro abaixo:

TEMPO UTILIZADO NA FALA POR PROFESSORES E CRIANÇAS ¹⁹				
Prática 1	Professora 1	79%	Crianças 1	21%
Prática 2	Professora 2	67%	Crianças 2	33%
Prática 3	Professora 3	63%	Crianças 3	37%

Considerando o tempo das três professoras juntas, o turno da fala esteve 69% do tempo com as professoras e 31% com o grupo de crianças. Pensando nisso, para que a prática de sala de aula seja um espaço de troca entre os envolvidos, esta realidade precisa mudar. De acordo com os documentos oficiais, “a criança é o sujeito no processo de Educação” (BRASIL, 2009, p. 6). Sendo assim, um dos objetivos da Educação Infantil é viver experiências na coletividade oportunizando que a criança elabore

[...] perguntas sobre si e os demais, aprendendo a se perceber e a se colocar no ponto de vista do outro, a se apoiar ou concordar com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos demais parceiros. (BRASIL, 2014, p. 22)

Um dos caminhos para que esta proposição se torne realidade é por meio da inserção da prática do diálogo filosófico com as crianças. As crianças interagem nas instituições de ensino com os professores e com outras crianças, mas a maneira como esta interação acontece precisa ser pensada se o objetivo foi criar condições

¹⁸ Média de tempo calculada em 35 minutos.

¹⁹ Esta média se refere ao tempo destinado ao turno da fala do Grupo de Crianças e não de cada indivíduo.

para que as crianças pensem sobre o próprio pensamento questionando-se, percebendo-se, colocando-se no lugar do outro. Se a primazia do ensino é a construção na troca, na interação, é necessário existir um equilíbrio em relação ao tempo destinado à fala de professor e crianças; caso contrário, continuaremos a trilhar os caminhos de uma Educação verticalizada, feita do professor para o aluno e, assim, a criança não pode ser sujeito no processo de Educação. Nas três práticas analisadas, se a média de tempo da fala das crianças foi dividida entre a quantidade de crianças pertencentes ao grupo, teremos uma média de tempo destinada ao turno da fala de cada criança bem inferior em relação ao tempo destinado ao turno da fala de cada uma das professoras, como mostra o quadro:

RELAÇÃO DE TEMPO DA FALA: PROFESSORES E CRIANÇA ²⁰				
Prática 1	Professora 1	79%	Cada Criança	1,05%
Prática 2	Professora 2	67%	Cada Criança	1,65%
Prática 3	Professora 3	63%	Cada Criança	1,85%

Visto deste prisma, aumenta ainda mais a disparidade entre o tempo em que o professor domina a palavra e o tempo que cada criança faz uso da palavra durante cada uma das práticas observadas. É claro que dificilmente haverá equidade no tempo de uso da palavra por todos os integrantes, mas é necessário buscar equilibrar este tempo. O ajudará a criança que fala bastante a aprender a ouvir mais e a criança que dificilmente fala a perder o medo de se expressar. Pensar em uma educação voltada ao diálogo é pensar em uma criança falante, questionadora; e para isso, precisa ter mais espaço para a sua fala na sala de aula.

Em todas as observações, as crianças sentem-se a vontade para falar, o ponto em questão é o modo como isto acontece. Nas três práticas há presença de comunicação entre os envolvidos e espaço para socialização dos saberes sem impedimentos autoritários explícitos. Mas a relação entre falar e ouvir precisa superar a relação estabelecida entre o professor falar e a criança ouvir. Lipman (2001) afirma que “o professor deveria desenvolver o hábito de incentivar as crianças a expressarem exatamente o que querem dizer”. (p. 138)

²⁰ Esta média se refere ao tempo destinado ao turno da fala de cada uma das crianças pertencentes ao grupo em relação ao tempo destinado ao turno da fala de sua respectiva professora.

Das três práticas observadas, as que mais se aproximaram do que se pode chamar de socialização de saberes referentes a um assunto específico foram as práticas 1 e 2. As crianças ouviam com atenção as perguntas das professoras e algumas crianças apresentaram suas respostas. Quando as crianças falavam, as outras crianças também prestavam atenção. Mas, ainda assim, mesmo tendo a possibilidade de ouvir e falar como grupo, todas as crianças dirigiam suas respostas às respectivas professoras. Nesta relação entre falar e ouvir, para Lipman (2001) o ato de ouvir não é uma ação passiva, é preciso atenção para compreender os enunciados proferidos. Assim, segundo o filósofo, “não há como encorajar uma criança ou mediar uma discussão se os membros não forem bons ouvintes, a começar pelo professor”. (LIPMAN, 2001, p. 138) Nas práticas 1 e 2, as crianças mostraram-se dispostas a ouvir e a responder. Criou-se um hábito de respeito entre os envolvidos para ouvirem os amigos. Mas, o segundo passo, referente às crianças trocarem ideias entre si precisa ser estimulado e inserido na prática cotidiana de sala de aula.

Saber ouvir com atenção é sim uma das exigências para os envolvidos para haja o processo de diálogo; mas aprender a fazer perguntas e emitir julgamentos também o é. É possível que exista a prática do diálogo em sala de aula se as crianças continuarem ouvindo com atenção e derem o segundo passo: apresentarem ideias, explicações, discordarem dos colegas e da professora. Ao passo que as crianças conquistam um espaço maior para se manifestarem e trocarem ideias entre si começa a ocorrer a cooperação no diálogo. A prática 1 detinha condições internas para que a conversa evoluísse para um diálogo. Em um momento em que a professora 1 questionou as crianças sobre “O que é solidariedade?”, as crianças deram sua contribuição, cada uma em sua vez respeitando a vez das outras.

Professora 1: “Vocês sabem o que é ser solidário?”

Mateus: “Eu sei, é ajudar as pessoas.”

Lucas: “É ter respeito pelos amigos.”

Rafael: “Eu sei, é obedecer, fazer as coisas direitinho, respeitar os amigos, não bater e empregar é ser solidário, dar uma flor.”

Professora 1: “Olha, é verdade. E em relação a isso eu queria falar uma coisa. Todos os dias eu recebo uma flor do Marcos. Eu quero dizer a ele que eu fico muito feliz e quero agradecer porque todo dia ele se preocupa em colher uma flor e trazer pra mim. Alguns dias eu chego triste e eu fico muito feliz quando ele chega com a flor. Muito obrigada Marcos.

Neste caso, as crianças ouviram com atenção, deram a sua contribuição, mas ao invés de suas contribuições gerarem novos questionamentos, a professora tomou a palavra para si, apresentou um exemplo de uma ação que acontece todos os dias e o assunto foi mudado. Mais uma vez, uma possibilidade de inserção de um diálogo filosófico foi abortada. No entanto, ao ser questionada sobre o que é diálogo, a professora 1 diz que:

[Diálogo] É uma via de mão dupla. É a democratização da fala com direitos iguais. O aluno não somente pode, como deve expor seu ponto de vista [...] O aluno não deve ser um mero refletor da opinião alheia, mas protagonista do processo. (PROFESSORA 1)

Entre a sua resposta à pergunta e a prática observada existe uma lacuna situada exatamente no ponto da aplicabilidade do processo. A criança expõe sua opinião e apresenta seus conhecimentos, mas reflete a opinião da professora quando precisa de sua confirmação e quando se dirige somente a ela durante a conversa. Esta democratização da fala a que a professora 1 se refere se aproxima da amorosidade proposta por Freire (2005). Se o diálogo pressupõe a troca, a amorosidade está na negação do domínio exclusivo no uso da palavra por um ou alguns participantes. Esta dominação do uso da palavra por um ou alguns participantes ocasiona a negação do respeito à liberdade dos outros; e negar esta liberdade é negar a si mesmo a oportunidade da experiência. Freire (2005, p. 93) afirma, ainda, que não há possibilidade de diálogo quando é negado aos outros o direito de dizer a palavra, que neste caso, significa problematizá-la junto com as crianças. Permitir que a criança fale é bastante diferente de inseri-la em um contexto de participação na problematização de saberes.

Já a prática 2 não é muito diferente da primeira. Existe a participação das crianças nas conversas; mas o modo como ela acontece precisa ser repensado para ser considerado diálogo. O primeiro passo para a experiência do diálogo existe: as crianças têm liberdade e abertura para falar. Mas só isso não é suficiente, é preciso pensar em como estes falares se convergem na relação de troca e se realmente existe a problematização dos saberes. A princípio, a professora 2 questiona as crianças sobre algumas informações que podem ser objeto de reflexão:

Professora 2: “Lembra que eu contei pra vocês que quando os africanos saíram lá da África, ó, olha esse desenho aqui, e vieram aqui pro Brasil, alguns deles ficaram lá no estado de São Paulo trabalhando na fazenda de café. Quando eles tavam trabalhando lá, eles recebiam dinheiro?”

Grupo de crianças: “Não.”

Professora 2: “Como que eles vivem, hein?”

Mateus: “Viviam sem comida, sem água e sem suco.”

Professora 2: “Nossa, serio?”

Gabriela: “E sem refri.”

Professora 2: “E sem refri com certeza.”

Jorge: “Sem mercado.”

Professora 2: “Sem mercado porque não tinha mercado. Mas eu quero saber como que o dono da fazenda tratava essas pessoas que vieram da África pra trabalhar.”

Mateus: “Tratava mal.”

Nicolas: “Batia nas costas deles.”

Ricardo: “Não tinha leite.”

Rebeca: “Não tinha amigos.”

[Uma criança chama a professora.] Silvia: “Tia!, eles eram escravos né, tia?”

Professora 2: “Sim, eles eram escravos.”

Ao inserir o contexto histórico e social do assunto a ser estudado, “Os tipos de música que têm no Brasil e no mundo”, um outro assunto foi inserido: as relações de trabalho antigamente e hoje. Só este trecho já poderia ser objeto de investigação: O que é trabalho? Quem pode trabalhar? O que é trabalho escravo? O que são direitos e deveres dos trabalhadores? É certo escravizar alguém? Era certo antigamente? Uma coisa que é considerada certa passar a ser considerada errada? Como isso pode acontecer? Estas são alguns exemplos de questões que podem ser inseridas a partir do que as crianças afirmam se o objetivo é inseri-las na prática do diálogo filosófico. As crianças sozinhas dificilmente aprenderão a elaborar perguntas, identificar as boas perguntas, explicar seus pontos de vista de maneira coerente e lógica, isso precisa ser ensinado. Mas quando a prática a que as crianças estão inseridas as estimula apenas a responder a questões feitas pela professora ou quando as questões das crianças são respondidas com um sim ou um não da própria professora, a atividade não evolui para o diálogo. Para a professora 2, o diálogo “ocorre efetivamente quando o professor oportuniza a fala do aluno. É preciso ouvi-los para que se chegue a uma conclusão sobre as premissas relatadas

em sala.” Na realidade, de acordo com Lipman (1995, p. 140), “o diálogo, ao contrário da conversa, é uma forma de investigação”. O lugar da investigação está especificamente entre a atividade de ouvir o que as crianças têm a dizer e o processo de reflexão sobre o assunto e posterior elaboração de conclusões. Outro ponto importante a considerar é em relação às próprias conclusões. Lipman (1995, 334) adverte para o cuidado que se deve ter neste momento para “[...] não confundirmos o produto que as discussões produzem com as conclusões que algumas pessoas esperam que produzam”.

Eis um ponto delicado quando se tem um espaço aberto à fala das crianças na escola. É necessário aprender que nem sempre uma conclusão é uma resposta; às vezes uma conclusão é uma pergunta ou a falta de uma resposta. O professor precisa ter em mente que não são todas as perguntas podem ser respondidas, mesmo que tenham gerado discussões. No entanto, das três práticas observadas, apesar de as crianças terem liberdade para falar, as perguntas das professoras 1 e 2 foram conduzidas de modo que as crianças chegassem às conclusões pretendidas pelas professoras; e as perguntas da professora 3 foram proferidas a título de curiosidade ao passo que ela pergunta a cada uma das crianças “O que você vai fazer com a argila?” e assunto se encerra aí.

Quando um assunto que pode ser problematizado é concluído com a afirmação da professora (ou de outra criança se fosse o caso) antes mesmo de promover um momento para refletir sobre os exemplos que acabaram de ser ditos, sobre os sentidos das palavras, sobre as causas e consequências da aplicabilidade das ações exemplificadas, ocorre a dominação do uso da palavra por um ou alguns participantes ocasionando a negação dos outros; ocorre o silenciamento. Se considerarmos que dialogar pressupõe a troca, a comunhão, a solidariedade, então não pode haver domínio exclusivo no uso da palavra por um ou alguns participantes. No entanto, nas três práticas as crianças respondiam a questões colocadas pelas professoras, e em todas as práticas, as professoras detiveram o domínio da palavra por mais tempo. Percebe-se a existência do discurso que *o conhecimento deve ser construído com a criança junto ao professor*, mas na prática parece que existe uma necessidade de *o professor apresentar uma resposta à indagação da criança*. O problema é que ao apresentar uma resposta, aborta-se todo um processo de investigação de possibilidades e construção de conhecimentos de maneira

cooperativa. Aqui se corre um grande erro de se pensar estar dialogando e, na realidade, acabar por doutrinar as crianças.

Se as crianças têm este espaço legítimo para trocar experiências, se elas contam com um espaço aberto para falar, então que ele seja aproveitado em prol do desenvolvimento de habilidades de pensamento, como defende Lipman (1995), para que as crianças aprendam a fazer perguntas, apresentar razões a partir daquilo que afirmam ou negam e descubram que existentes relações entre os assuntos discutidos e a vida das pessoas.

No entanto, as crianças poderão aprender a pensar sobre seu próprio pensamento e desenvolver habilidades se existir um problema a ser investigado. É a existência do problema que justifica sua investigação, porque se não existe algo problemático em questão, a experiência perde o sentido de ser. Sem um problema não existe investigação. Das três práticas observadas, a prática 1 e a prática 2 esboçaram o que poderia ser tornar um problema de fato: no primeiro caso, procurar entender “O que solidariedade?” no contexto da sala de aula e as consequências das ações quando existe ou não solidariedade pode ser um ponto de partida de um problema; no segundo caso, tentar descobrir as semelhanças e diferenças entre os diferentes ritmos musicais e o que torna uma pessoa um escravo também pode vir a se tornar um problema-objeto de investigação. Mas, para se tornar um problema, seria preciso que as crianças levantassem questões sobre o assunto para, a partir das questões levantadas, todo o grupo poder investigar junto.

Lipman (1995, p. 332) defende a ideia de que “[...] uma aula [...] deveria conduzir à investigação com base na maneira como pensamos quando investigamos”. De acordo com o filósofo,

Toda criança deveria ser incentivada a desenvolver e articular seu próprio modo de ver as coisas. Crianças diferentes têm valores diferentes. [...] Não importa se chegaram a adquirir modos diferentes de ver as coisas. Não importa se discordam umas das outras ou do professor em assuntos filosóficos. O que importa é que adquiram uma melhor compreensão a respeito do que pensam e por que pensam, sentem e agem do jeito que fazem e de como seria raciocinar efetivamente. (LIPMAN, 2001, p. 121)

O primeiro passo para incentivar a criança a “desenvolver e articular seu próprio modo de ver as coisas” e ensiná-la a levantar questões sobre os assuntos

estudados e a direcionar suas questões ao grupo envolvido e não apenas ao professor. Na sequência, as crianças precisam saber que não necessariamente têm que concordar com o exposto pelo grupo, inclusive pelo professor. Esses dois fatores são importantes para a experiência do diálogo filosófico porque, caso eles não aconteçam, a atividade se torna uma dinâmica de perguntas e respostas: perguntas do professor e respostas dos alunos.

Esta dinâmica de perguntas do professor e respostas dos alunos conduzem o argumento para onde o professor quer; diferentemente do que propõe Lipman (1995, 333), “seguir o argumento para onde ele conduz”. Isto porque segundo o filósofo, “o progresso da comunidade de investigação é orientado pela qualidade gestáltica da situação única” (p. 334) já que “não há duas situações com a mesma qualidade de penetração”. (LIPMAN, 1995, p. 333-334)

Ao seguir o argumento para onde ele conduz é preciso considerar dois aspectos: a continuidade do diálogo e a sua sequencialidade. Nas três práticas observadas, em duas delas, prática 1 e 2, houve um fio condutor que conduziu a conversa a partir da presença das perguntas feitas pelas professoras 1 e 2 e das respostas de seus alunos. Mas isto não é o suficiente para que o diálogo aconteça.

As crianças têm que ser inseridas em um contexto em que são estimuladas a pensar sobre o assunto, perguntar, apresentar razões e argumentar, uma prática que difere do fato de responder perguntas feitas em sua maioria pela professora. Se, de acordo com Lipman (2001, p. 159), é preferível que as crianças tentem esclarecer seus próprios pontos de vista em vez de o professor fazer isso por elas, então, é necessário que elas sejam estimuladas a fazê-los. Uma maneira de tornar esta prática uma realidade é começar a solicitar que a criança apresente exemplos sobre o assunto tratado ou explique “por que” está apresentando tal afirmação. Nestes casos, a professora fará a mediação apresentando novas perguntas acerca das afirmações ou indagações das crianças com o objetivo de fazê-las pensar sobre o que estão a pensar, ou seja, levá-las a refletir sobre o próprio pensamento.

No caso das práticas 1 e 2, ao passo que as crianças respondem as perguntas das professoras, está implícita a vontade das professoras em receber as respostas por elas desejadas. Esta característica anula uma gama de possibilidades de ações: levantamento de hipótese, resposta com uma indagação, discordância da opinião da professora e demais colegas.

Lipman (2001, p. 181) explica que durante o processo as crianças podem falhar ao dar seus “primeiros da autoconsciência, do pensar organizado”. Como os exemplos são produtos do seu próprio pensar, a mediação é importante por que as crianças ficam vulneráveis à crítica, se uma delas falhar.

O professor precisa tomar cuidado para não destruir, com uma crítica inadvertida, [estes] primeiros passos [...] Antes de recusar o exemplo de uma criança, o professor deve estabelecer uma relação de confiança e de respeito mútuo pelas opiniões entre as crianças da sua sala e entre as crianças e ele. (LIPMAN, 2001, p. 181)

As práticas 1 e 2 encontram-se num espaço limiar: abaixo deste limite está o estabelecimento da relação de confiança e de respeito entre as respostas às questões das professoras e acima deste limite está o estabelecimento da relação de confiança e de respeito em relação às opiniões entre o grupo. As crianças precisam começar a experienciar uma prática para além de responder a perguntas.

Outra característica do diálogo é que ele consiste em um jogo com regras definidas em que o que está em jogo é a ação de investigar. Cada uma das turmas observadas apresentou assuntos diferentes que estavam a estudar: a turma A com o tema “O que é solidariedade?”, a turma B com o tema das Semelhanças e Diferenças da diversidade dos ritmos musicais no mundo e no Brasil e a turma C com o tema do Belo e do Feio na Diversidade Artística Plástica existente em diferentes países. Mas, investigar vai além da dinâmica de perguntas do professor e respostas das crianças. Além disso, investigar em conjunto é uma forma de aprendizado cooperativo. Lipman (2001, p. 41) explica que

[...] para crianças pequenas [...] o aprendizado mais valioso ocorre em um ambiente baseado em interação colaborativa com os parceiros mais do que em individualismo e competição.

Este ambiente de interação colaborativa pode começar na definição das regras para a experiência do diálogo. Para este momento é necessário que o professor tenha a sensibilidade de convidar os alunos a participar conjuntamente do processo de elaboração das regras. No entanto, nas três práticas observadas o que havia era um “combinado” a respeito das regras de conduta dos impulsos comportamentais. As crianças estavam cientes de que elas podiam falar, que

precisavam ouvir a professora e as outras crianças, utilizar um tom de voz razoável e não deveriam se ausentar do grupo durante a atividade. Não houve um momento de reflexão e deliberação sobre as regras em relação à investigação do assunto em questão.

No entanto, se as crianças já estão habituadas a construir a partir da mediação da professora os “combinados” que são as regras para a convivência, podem também elaborar as regras para iniciar um diálogo. Mead (1950, p. 152) explica que as crianças têm um grande interesse em regras.

Elas fazem as regras [...] a fim de ajudar a si mesmas nas dificuldades. Parte da diversão do jogo é cumprir com estas regras. Agora, as regras são o conjunto de respostas que uma atitude particular chama.

As condições para a elaboração de regras existem, mas mais uma vez esbarramos na formação para a prática do diálogo filosófico. A professora precisa estar familiarizada com o andamento de um diálogo filosófico para deliberar com o grupo sobre as regras e mediar o cumprimento das mesmas durante a experiência dialógica. Nas práticas observadas, todas as professoras são receptivas aos falares das crianças quando à entonação da voz que utilizam, gestos que fazem, expressões que emitem, mas é preciso clareza do processo da experiência do diálogo filosófico para que ele aconteça. As professoras são receptivas e acreditam estar dialogando com as crianças, pois afirmam que o diálogo

[...] É a democratização da fala com direitos iguais. [...] O aluno não deve ser refletor da opinião alheia, mas protagonista do processo. (PROFESSORA 1)

[...] ocorre quando o professor oportuniza a fala do aluno. É preciso ouvi-los, provocá-los. (PROFESSORA 2)

Diálogo pressupõe conflito. [...] Por meio do diálogo conseguimos resolver conflitos. (PROFESSORA 3)

Nas três afirmações, as professoras vão ao encontro das premissas dos documentos oficiais sobre oportunizar os falares das crianças. Elas não vêem a conversa como sinônimo de bagunça ou indisciplina. Porém, uma educação para o

diálogo filosófico vai além. Lipman (1995, p. 356), explica que a Educação em si precisa ser um meio “[...] para preparar alunos a viver como membros questionadores de; uma sociedade que se questiona [...] Isto implica a conversão de cada sala de aula em uma comunidade deliberativa e de questionamento.” Questionar e deliberar são ações que superam a dinâmica das perguntas e respostas porque, no primeiro caso, existe uma prática que envolve, pelo menos, três fatores: 1. Aprender a lidar com as diferentes opiniões de forma saudável e respeitosa, 2. Ser solidário e 3. Construir a autonomia. Nesse sentido, o diálogo filosófico é uma alternativa de experiência que permite à criança aprender a lidar com as diferentes opiniões de forma saudável e respeitosa assumindo uma postura solidária. Abel (2008, p. 213) defende que a solidariedade é a relação de interconexão entre os envolvidos – professor e alunos – e sua pertinência está em ser um elemento que permite à criança perceber

[...] o outro não como um adversário ou concorrente, sem por isso tornar-se seu amigo íntimo ou cúmplice. [...] Essa solidariedade é o resultado de uma pesquisa feita pelas crianças em relação às suas indagações filosóficas ou existenciais, que têm em comum fazer sentido para elas. (ABEL, 2008, p. 206)

A solidariedade está ligada à consciência de coletividade que é uma característica importante do diálogo filosófico porque ao compartilhar com o grupo esta situação a criança experimenta a ação de transitar entre os limites estabelecidos pelas regras negociadas ocasionando afetações coletivas.

Das experiências observadas, as práticas 1 e 3 mostraram-se em processo de apropriação do hábito de convivência em grupo e a prática 2 apresentou este hábito mais solidificado. No entanto, é preciso que as crianças sejam instigadas a fazerem suas perguntas, a discordar, a problematizar as situações postas em discussão. Na prática 1, ao conversar sobre “O que é solidariedade?”, o assunto convergiu uma ideia em comum que poderia ter sido problematizada porque professora aproximou o assunto da realidade da turma A. As crianças tinham condições de apresentar exemplos concretos da realidade vivida para o que estavam discutindo, mas a conversa foi abortada no ponto onde poderia ter evoluído para o diálogo.

Professora 1: “Agora eu quero perguntar pra vocês: ali foi a escola da Dona Raposa, e aqui na nossa escola que tal nós fazermos todos os dias um dia da paz? O que vocês acham?”

Gabriela: “Eu acho que tem que começar a obedecer”.

Sérgio: “Tem que começar a não brigar”.

Camila: “É não morder”.

Tiago: “É obedecer”.

Professora 1: “Precisamos ser mais solidários com os amigos. E agora nós vamos ao gramado e vamos pensando na história da Dona Raposa e se houver algum problema nós pensaremos em como resolver mantendo a paz.”

As crianças se posicionaram como se não cumprissem nenhuma regra de convivência, o que não é verdade, porque durante a conversa elas ouviram a professora e a história e responderam às perguntas da professora 1 apresentando exemplo de suas vivências em sala de aula junto ao grupo, junto ao coletivo. Outro exemplo pôde ser registrado na prática 2:

Julio: “Tia, o que é pé-de-boi?”

Professora 2: O que será que significa pé-de-boi?”

Maria: “É uma pessoa que trabalha bastante.”

[As crianças associaram as pessoas a bois e começaram a rir, exceto uma que entendeu que seu pai trabalha bastante e não concordou com o nome pé-de-boi para quem trabalha bastante. Começa uma discussão entre elas. A professora 2 começa a explicar qual será o próximo passo da atividade e a arrumar as mesas para as crianças desenharem qual passo da dança mais gostaram.]

As crianças da turma B já estão um passo à frente das crianças da turma A porque, mesmo que ainda dirigidas à professora, elas também fazem perguntas além de responder às perguntas da professora. No entanto, é preciso ouvi-las e abrir espaço para que elas se posicionem. A criança que não concordou em associar o nome pé-de-boi a uma pessoa que trabalha, tinha uma razão para isso e poderia ter apresentado sua razão e esta poderia se tornar objeto de análise pelo grupo. Mas a inquietação ficou a esmo.

As crianças convivem tanto fora da escola como dentro dela com situações em que há divergências nas decisões sobre inúmeros fatos e ações. Dentro da escola elas precisam negociar entre si acerca de quais brincadeiras escolherão, quais papéis desempenharão nas brincadeiras, nas divisões de brinquedos e jogos e nas situações em que precisam se organizar na sala de aula. Elas já vivenciam isso diariamente e a professora faz a mediação destes conflitos. O que está se propondo

é trazer estes elementos para uma discussão em sala, expor os exemplos e as situações para que sejam problematizadas em grupo.

Este movimento oportuniza a construção da autonomia, porque abre um espaço para o grupo pensar sobre os limites entre o que quer e o que pode e sobre as afetações de suas ações dentro do grupo. Leleux (2008) explica que a partir da inserção de crianças na prática do diálogo filosófico na comunidade de investigação, inicia-se um processo de experimentação que desenvolverá habilidades que oportunizarão à criança 1. Aprender a pensar por si mesma; 2. Desenvolver a “capacidade de julgar por si mesmo, de formular julgamentos de valor e de justificar julgamentos normativos” (p. 195) e 3. Aprender a “gerir conscientemente suas pulsões e suas emoções”. (p. 196)

Ao oportunizar tal prática com as crianças, a comunidade envolvida coopera para a construção da autonomia. A autonomia não pode partir de um imperativo de uma ação, como um “siga isto”, “não faça aquilo”, “controle suas emoções”, é necessário que sejam estabelecidas situações e experiências que motivem tal construção. O diálogo filosófico experienciado em comunidade pode ser uma alternativa de oportunizar esta construção. Nesse sentido,

[...] a autonomia pressupõe a concepção antropológica de um homem livre, a cooperação pressupõe a de um homem solidário ou de um indivíduo social, sempre já em interação com um outro do qual ele necessita para se ‘co-construir’. (LELEUX, 2008, p. 197)

E para acontecer esta co-construção é preciso liberdade e respeito. As crianças compõem uma coletividade, mas cada uma é única em sua vivência e traz consigo um histórico de opiniões que já estão constituídas a partir da convivência no ambiente familiar e em outros ambientes onde frequenta, como a igreja. O encontro entre elas gera conflitos que precisam ser pensados pelo grupo se se pretende formar um cidadão razoável. O diálogo filosófico é uma alternativa de experienciar o pensamento a partir dos exemplos concretos da vida das crianças. As condições para que o diálogo filosófico aconteça existem na sala, porém, é preciso considerar e apreender a metodologia para que ele possa se tornar uma realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil ao considerar a criança um “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2010, p. 12) precisa olhar com mais atenção para o modo como estas interações e práticas cotidianas com as crianças podem contribuir para a formação de pessoas razoáveis que saibam conviver entre si em uma sociedade democrática. Dewey (1959, p. 20) nos alerta para o fato de que “[...] as escolas, todavia, continuam sendo o exemplo típico do meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que as freqüentam”. Para ele

A escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive. Um código prevalece na família; outro, nas ruas; um terceiro, nas oficinas ou nas lojas; um quarto, nos meios religiosos. Quando uma pessoa passa de um desses ambientes para o outro, fica sujeita a impulsos contraditórios e acha-se em risco de desdobrar-se em personalidades com diversos padrões de julgar e sentir, conforme as várias ocasiões. Este risco impõe à escola uma função fortalecedora e integradora. (DEWEY, 1959, p. 23)

Esse papel desempenhado pela escola pode começar já no jardim de infância ao passo que a criança começa a buscar o sentido para as suas experiências. E uma das alternativas para a compreensão das sensações e dos julgamentos sobre as coisas que acontecem é o diálogo.

Uma educação voltada para o diálogo vai ao encontro das inquietações das crianças porque, ao passo ele consiste em um estágio do processo, permite que “[...] a experiência bruta seja convertida e, expressão acabada”. (LIPMAN, 2001, p. 47) Ou seja, o diálogo está entre o “porquê?” proferido pela criança e o sentido de sua experiência.

Lipman (2001) destaca a facilidade com que a criança se maravilha com o mundo. E considerando esse mundo um espaço enigmático, “[...] não é de se espantar, então, que as crianças se assombrem e se questionem sobre o mundo”. (LIPMAN, 2001, p. 57) E o questionamento é o primeiro passo do filosofar. O filosofar começa quando surgem perguntas sobre significados e conceitos – os por quês das crianças – e se assume o compromisso de analisar os sentidos que se atribui às sensações e aos sentidos, conceitos e julgamentos. Por isso, a

contribuição da Filosofia na educação para o pensar das crianças ainda que em idade pré-escolar tem o intuito de alimentar o questionamento e introduzir a reflexão como um processo contínuo e acumulativo.

O diálogo ganha vida quando se instaura o movimento dialético da indagação que pode ampliar e aprofundar a compreensão das coisas que existem no mundo, dando a oportunidade às crianças de pensarem sobre ele a partir de uma experiência partilhada de investigação. A experiência de pensar em comunhão a partir de questões práticas da vida precisa combinar os elementos da crítica, do lúdico, da criatividade e do cuidado. O diálogo, então, pode ser entendido como um jogo com regras próprias em que há algo *em jogo*: a descoberta por meio da investigação. A este jogo Lipman denominou Comunidade de Investigação. De acordo com o autor,

Se na sala de aula existisse uma verdadeira comunidade de respeito mútuo, onde estudantes [...] tivessem a oportunidade de falar e de serem escutados com respeito, provavelmente sairiam de suas conchas e se envolveriam voluntariamente em um diálogo. (LIPMAN, 2001, p. 46)

As três práticas observadas nesta pesquisa foram vivenciadas por três turmas distintas compostas por 21 sujeitos: 20 crianças e 1 professora. São microcomunidades em que existe respeito entre os membros e, de certo modo, existe espaço para que as crianças falem e sejam ouvidas. No entanto, a questão problemática é o modo como esta interação entre os membros acontece.

Em cada uma das vivências existem crianças curiosas com as coisas do mundo, existe uma professora disposta a fazer a mediação entre os conhecimentos historicamente constituídos e as crianças, existem regras estabelecidas para a convivência e andamento das conversas, existe a abertura e a liberdade para a reformulação destas regras, existe interesse e vontade por parte das crianças em descobrir, existem dúvidas, perguntas, respostas e existe uma relação de troca entre os envolvidos. A questão que se impõe, então, é a seguinte: porque o diálogo não acontece?

Considerando que existem os elementos condicionais para que o diálogo seja uma realidade na Educação Infantil, a hipótese que se defende está no desconhecimento da metodologia da comunidade de investigação por não ter sido

abordada nem na formação inicial dos professores, nem na sua formação continuada. As três professoras que aceitaram participar da pesquisa afirmaram desconhecer o programa de Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman. Nenhuma delas teve contato com os pressupostos teóricos do autor durante a formação inicial. Além disso, analisando os conteúdos dos últimos 10 anos de formação continuada para professores de Educação Infantil do município de Londrina (2004 – 2014), esta temática também não foi abordada com os docentes. Neste período analisado, os cursos de formação obrigatórios e anuais computaram 488 horas de estudo e exploraram as seguintes temáticas agrupadas por eixos, a saber:

Eixo 1: Trabalho Pedagógico na Educação Infantil

- 1.1 Tema gerador (2007)
- 1.2 Trabalho por projetos na Educação Infantil (2005; 2010; 2014)
- 1.3 Práticas sobre o Cuidar e o Educar (2006)
- 1.4 Organização do Trabalho pedagógico (2007)
- 1.5 Projetos Transdisciplinares em Educação Infantil (2008)
- 1.6 Práticas inclusivas na Educação Infantil (2009)
- 1.7 Estudos prévios sobre as teorias Psicogenéticas (2011)
- 1.8 Revisando a teoria psicogenética de Jean Piaget (2011)
- 1.9 Atendimento Educacional Especializado (2012)
- 1.10 Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (2012)
- 1.11 Elementos de Referência Pedagógica na Educação Infantil (2013)
- 1.12 As Especificidades da Educação Infantil (2014)
- 1.13 Ação do professor mediante o processo de aprendizagem na Educação Infantil (2014)

Eixo 2: Estudo dos Documentos Oficiais da Educação Infantil

- 2.1 Regimento Escolar (2006)
- 2.2 Declaração Universal dos Direitos da Criança (2007)
- 2.3 Gestão Pública na Educação Infantil (2007)
- 2.4 Estudo das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2011)
- 2.5 Pedagogia empreendedora (2012)
- 2.6 Tecnologia Educacional (2012)

Eixo 3: Avaliação na Educação Infantil

- 3.1 Avaliação pedagógica na Educação Infantil (2007; 2012; 2014)
- 3.2 Avaliação com Portfólio (2008; 2009; 2010; 2011)
- 3.3 A importância do portfólio na Educação Infantil (2014)

Eixo 4: Jogos e Brincadeiras

- 4.1 Brincadeira Infantil e Desenvolvimento (2008)

- 4.2 Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil (2014)
- 4.3 Grupos de estudos sobre jogos e sua função (2008)
- 4.4 Práxis da Brinquedoteca (2011)

Eixo 5: Motricidade na Educação Infantil

- 5.1 Estimulação motora e preventiva para os alunos e educadores (2008)
- 5.2 Motricidade na Educação Infantil (2013)

Eixo 6: Matemática na Educação Infantil

- 6.1 Matemática na Educação Infantil (2012)

Eixo 7: Arte na Educação Infantil

- 7.1 Arte na Educação Infantil (2012)
- 7.2 Desenho infantil: Espelhos da Alma (2014)

Eixo 8: Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil

- 8.1 A arte de contar histórias (2008)
- 8.2 Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na Educação Infantil (2014)

Eixo 9: Sexualidade e Diversidade na Educação Infantil

- 9.1 Sexualidade na Educação Infantil (2006) (2013)
- 9.2 Emoções e Sentimentos (2013)
- 9.3 Grupo ou Equipe? Convivendo com as diferenças (2014)

Mostra de projetos (2013; 2014)

De todos os cursos elencados, nenhum abordou o diálogo como experiência de pensamento e investigação com a Educação Infantil. O tema 8.2, *Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na Educação Infantil*, um texto de Junqueira Filho (2009) estudado em 2014, apresenta uma reflexão sobre o uso da linguagem oral com crianças pequenas, mais especificamente com bebês. Ao abordar a conversa, o texto defende que os bebês sabem se comunicar e que nem sempre a conversa é suficiente para resolver problemas. Segundo o autor,

[...] a conversa é um recurso muito valioso e valorizado, no entanto, nem sempre é solução. Isto não quer dizer que elas devam, diante do limite do discurso, partir para a agressão física. Antes, constatar e aceitar o limite, ou então, pensar em outras possibilidades para a resolução do que pretendem. Se João não quer repartir seu lanche com ninguém, ou Carla não quer emprestar a sua boneca para quem quer que seja – tendo a professora já intermediado nestas questões

– resta aos outros aceitarem a decisão dos colegas e lidarem com a frustração de ficarem sem acesso ao que desejam. (JUNQUEIRA FILHO, 2009, p. 138)

Mesmo defendendo que o bebê aprende e pode se comunicar, a leitura do texto restringe a fala à conversa. E mais, restringe a conversa a um momento de resolução de conflitos em que há duas respostas: ou se pensa em outras possibilidades (mas não sugere como esse pensar pode acontecer) ou se aceita a decisão dos colegas e se aprende a lidar com a frustração.

Dialogar vai além do exposto acima. E para que ele possa se tornar uma realidade na sala de aula da Educação Infantil é preciso que o professor esteja preparado para incentivar as crianças a pensar filosoficamente. Quando isso acontece,

[...] a sala de aula se transforma numa comunidade de investigação, a qual possui compromisso com os procedimentos da investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõem uma abertura para a evidência e para a razão. Pressupõe-se que esses procedimentos da comunidade, quando internalizados, transformam-se em hábitos reflexivos do indivíduo. (LIPMAN, 2001, p. 72)

Foi pensando nisto que o próprio autor lançou em 1988 a novela filosófica *Elfie* e seu manual com o objetivo de apresentar às crianças de 5 e 6 anos e aos professores como eles podem *Aprender a pensar juntos*. Mas as crianças sozinhas não dão conta de aprender e apreender as regras e a dinâmica da comunidade de investigação. Desde o início do processo de constituição desta comunidade é necessário que o professor conheça a metodologia para saber como fazer a mediação. Lipman (2001) explica que

Sem uma formação adequada não se pode confiar aos professores a tarefa de lidar com o rigor da lógica ou com os sensíveis temas da ética ou com a complexidade das questões metafísicas. [...] Se se espera que os professores coordenem um diálogo, devemos lhe dar a oportunidade de participar de diálogos filosóficos e modelar a coordenação de uma discussão de maneira filosófica. (LIPMAN, 2001, p. 74)

Se temos professores formados por um sistema tradicional, que Lipman (1995, p. 28) denomina “paradigma-padrão da prática normal”, este modo de ensino falará pelas práticas deles. Não há como ensinar algo que não se aprendeu ou apropriou. Lipman (1995) defende o que Dewey (1979) já afirmava, que

[...] o problema do método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de ideias. (DEWEY, 1979, p. 63)

Estas condições que Dewey (1979) elenca são em relação ao processo da experiência. Estas precisam ser pensadas se o que se pretende é uma educação para o diálogo. Nas práticas observadas, a dinâmica da sala de aula é favorável à inserção da prática do diálogo, mas é necessário que o professor esteja preparado, conheça a metodologia e faça a mediação dos conhecimentos.

Lipman (1995, p. 29) explica que no “paradigma reflexivo da prática crítica”, “[...] a educação é o resultado da participação em uma comunidade de investigação orientada pelo professor, entre cujas metas encontra-se o desenvolvimento da compreensão e do julgamento adequado”. Para ele

Os alunos são estimulados a pensar sobre o mundo quando o nosso conhecimento a esse respeito se revela ambíguo, equívoco e inexplicável. [...] A postura do professor é de falibilidade (aquela que está pronta para admitir erros) no lugar daquela que se faz valer da autoridade. Há a expectativa em torno dos alunos de que estes pensem e reflitam, e que desenvolvam cada vez mais o uso da razão²¹ assim como da capacidade de serem criteriosos. (LIPMAN, 1995, p. 29)

Assim, considerando que os conhecimentos a que a criança tem contato na escola são mediados pelo professor, isso significa que ele precisa estar preparado para iniciar com elas experiência do diálogo filosófico. E para que a o diálogo filosófico como experiência de pensamento seja inserido no contexto das práticas de ensino na Educação Infantil é preciso investir na formação dos professores para tal ação.

²¹ Racionalidade no sentido de formar pessoas sensatas e razoáveis. (LIPMAN, 1995, p. 33)

REFERÊNCIAS

ABEL, Gilles. No horizonte da filosofia com crianças: a democracia como atitude. In. LELEUX, Claudine (org.). **Filosofia para crianças**: o modelo de Matthew Lipman em discussão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASTOS, Fábio da Purificação de. Pronunciar o Mundo. In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

BENTO, Fernando. Afetividade e Criatividade em Filosofia pra Crianças. **Revista Childhood & Philosophy**. v. 10, n. 20. Rio de Janeiro, Jul-Dez de 2014.

BRASIL . Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Formação Pessoal e Social. Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Conhecimento de Mundo. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB N°: 20/2009**. Brasília, 2009. Publicado no D.O.U de 09/12/2009, seção 1, página 4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2097&Itemid> Acesso em: 24 Mar 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento para Consulta Pública. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em: 05 Jan 2015.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In. BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre Literatura e História da Cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. 1ª ed. 3ª remp. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

DANIEL, Marie-France. **A filosofia e as crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DEWEY, Jonh. **A Natureza Humana e a Conduta**: introdução à Psicologia Social. Bauru: Tilibra, 1956.

_____. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Democracia e Educação**: introdução à Filosofia da Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho. In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade, essência da educação como prática de liberdade. In. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. A Educação e o Processo de Mudança Social. In. FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo, 2**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A questão do outro e do diálogo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped, v. 19. n. 57. p. 477-493, jun. 2014.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LELEUX, Claudine. Aprender a pensar desde os cinco anos por meio do modelo de Matthew Lipman? In. LELEUX, Claudine (org.). **Filosofia para crianças**: o modelo de Matthew Lipman em discussão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. Educar para a cidadania através da filosofia para crianças. In. LELEUX, Claudine (org.). **Filosofia para crianças**: o modelo de Matthew Lipman em discussão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LÉVINE, Jacques. Ensaio sobre o mundo filosófico da criança: o diálogo Eu Mundo – Instância Mundo. In. LELEUX, Claudine (org.). **Filosofia para crianças**: o modelo de Matthew Lipman em discussão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia na Sala de Aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

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

_____. **Getting our Thoughts Together: Instructional Manual to Accompany Elfie**. 2ª ed. New Jersey: Montclair State University, 2006.

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

_____. **Thinking in Education**. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LONE, Jana Mohr. Questions and the community of philosophical inquiry. **Revista Childhood & Philosophy**. v. 7. n. 13. Rio de Janeiro. Jan-Jun de 2011.

MEAD, George Herbert. **Espírito, Persona y Sociedad: desde el punto de vista del conductismo social**. 5ª ed. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1999. Disponível em: <<http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/Mead-George-h-Espiritu-Persona-y-Sociedad.pdf>> Acesso em: 14 Nov 2014.

MONTAIGNE, Michel de. Da Educação das Crianças. In. MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio I**. Tradução de Sergio Milliet. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1996. Coleção Os Pensadores.

MURARO, Darcísio Natal. **Filosofia para crianças: fundamentos e metodologia**. Londrina, 2013. Material de apoio da Disciplina 2EDU495 “Filosofia para Crianças e a Educação Filosófica na Educação Escolar”.

RICOEUR, Paul. **O si mesmo como um outro**. Tradução: Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

SASS, Odair. **Crítica da Razão Solitária: a psicologia social segundo George Herbert Mead**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SPLITTER, Laurence J.; SHARP, Ann M. **Uma nova educação: a Comunidade de Investigação na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

THEOBALDO, Maria Cristina. **Sobre o “Da Educação das Crianças”**: a nova maneira de Montaigne. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. 285 páginas.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.