

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Suzana Barel Alves**

**PRÁTICAS DESAFIADORAS DO PENSAR: POSSIBILIDADES  
DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 4 A  
5 ANOS**

Porto Alegre

junho 2016

**SUZANA BAREL ALVES**

**PRÁTICAS DESAFIADORAS DO PENSAR: POSSIBILIDADES  
DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 4 A  
5 ANOS**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do  
Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial  
e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em  
Pedagogia.

**Orientador: Rodrigo Lages e Silva**

Porto Alegre  
junho 2016

**SUZANA BAREL ALVES**

**PRÁTICAS DESAFIADORAS DO PENSAR: POSSIBILIDADES  
DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 4 A  
5 ANOS**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia –  
Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,  
como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Porto Alegre, junho de 2016

Prof. Rodrigo Lages e Silva  
Dr. pela Universidade Federal Fluminense  
Orientador

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Luís Carlos Bombassaro (UFRGS)**  
Dr. pelas Universidades de Heidelberg e Kaiserslautern

**Prof. Rosana Aparecida Fernandes Sardi (UFRGS)**  
Dra. pela Universidade Federal de Pelotas

**Prof. Elenilton Neukamp**  
Mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho às crianças, que me encantam e me ensinam.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Prof. Rodrigo Lages, pela ajuda com a escolha do tema e pelos momentos preciosos de orientação durante esse trabalho.

Ao meu pai Rosalino que possui um grande coração e minha mãe Elizabete da qual herdei minha curiosidade.

Às minhas irmãs Débora e Camila; meus irmãos Luciano e Paulo; meus sobrinhos Manuela, Guilherme e Thiago; obrigada pelo apoio incondicional durante esses anos todos.

Ao meu tio-avô Antônio que além de ser encantado com as coisas do mundo possuía uma casa cheia de mistérios (quadros, coleções, esculturas, invenções, etc.) que me encantavam quando pequena.

Ao meu companheiro Felipe Quevedo pelo apoio e por me acompanhar nessa minha paixão pela educação e pelo mundo.

Agradeço à Escola de Educação Infantil Tartaruginha Verde e toda sua equipe por me proporcionar um local de trabalho acolhedor.

Agradeço à Ana Fauth pela parceria durante as atividades do estágio, sem a qual esse trabalho não seria possível.

Agradeço à Marlene da Escola de Educação Infantil Vovó Margarida, por compartilhar os seus saberes comigo e por me acompanhar na minha primeira experiência como professora Titular.

Aos colegas de curso que, em sala de aula, nos corredores da faculdade ou até mesmo no RU, me propiciaram companhia, conversas e debates inesquecíveis sobre Educação e o mundo que nos espera.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

*Rubem Alves*

## RESUMO

ALVES, S. B. **Práticas desafiadoras do pensar-possibilidades de intervenção pedagógica com crianças de 4 a 5 anos**. 2016. 39 f. Trabalho de Conclusão – Pedagogia (Licenciatura), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

O objetivo deste trabalho é mostrar ao leitor que é possível desafiar o pensamento da criança por um caminho que respeite o seu desenvolvimento, a suas curiosidades e as considerem em suas falas e modo de ser. Também pretende contribuir para o diálogo e reflexão sobre práticas na educação infantil. Nesse contexto, o trabalho está centrado na criança e sua forma de ser e pensar e, portanto, serão revistos conceitos teóricos da psicogênese com Piaget, Vygotsky, Wallon e Bruner; tais como, estágios de desenvolvimento, níveis de desenvolvimento real e potencial, a afetividade e sua expressão através da função motora. Além disso, será feita uma defesa da curiosidade com teóricos da educação, tais como Freire, Morin e Sardi. Em seguida será feito um apanhado teórico sobre a importância da Filosofia na educação infantil com autores como Cunha, Lipman e Kohan, e conceitos como comunidade de investigação e diálogo. Para exemplificar esses conceitos, será abordado como pesquisa um projeto desenvolvido pela autora durante seu estágio obrigatório em uma escola de educação infantil da rede privada de Porto Alegre em uma turma de crianças de 4 a 5 anos. Essa pesquisa teve caráter participativo-qualitativo e para fins de análise a autora utilizou diários de campo, relatórios, fotos e memória. Desse projeto foram selecionados quatro momentos com as crianças que a presente autora considerou pertinentes ao escopo deste trabalho: investigação, contos, pescaria e bolinhas de gude. Foi verificado, à luz da teoria, a importância de momentos de conversa e participação conjunta entre crianças, família e professores. Além disso, a importância da postura do adulto/educador frente às curiosidades, questionamentos e pensamento da criança. Postura que, quando filosófica, questionadora e curiosa abre caminhos para desafiar o pensamento da criança.

**Palavras-chave:** Infância. Educação infantil. Desenvolvimento cognitivo da criança. Filosofia na educação infantil. Comunidade de investigação. Comunidade de diálogo.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: exemplos da apresentação dos animais pesquisados com os familiares: a) tubarão, b) enguia e c) baleia .....	30
Figura 2: exposição de arte: a) confecção do cartaz, b) crianças apreciando sua arte conjunta .....	30
Figura 3: contos: a) A menina do mar, b) A jornada de Tarô .....	31
Figura 4: prática a “hora do conto” .....	33
Figura 5: atividade de pescaria .....	34
Figura 6: crianças decidindo como se joga o jogo “das bolinhas de gude” .....	35
Figura 7: atividades artísticas com bolinhas de gude .....	36



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 DIRETRIZES DA PESQUISA</b> .....	11
2.1 QUESTÃO DE PESQUISA .....	11
2.2 OBJETIVOS DO TRABALHO .....	11
2.3 JUSTIFICATIVA .....	11
2.4 PRESSUPOSTOS .....	11
2.5 DELIMITAÇÕES .....	12
2.6 METODOLOGIA DE PESQUISA .....	12
2.7 DELINEAMENTO .....	12
<b>3 TRILHANDO UM CAMINHO TEÓRICO</b> .....	14
3.1 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA .....	15
3.2 EM DEFESA DA CURIOSIDADE.....	19
3.3 POR QUE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	20
3.4 COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E DIÁLOGO .....	24
<b>4 ANÁLISE DE PRÁTICAS DESAFIADORAS</b> .....	27
4.1 PROJETO MISTÉRIOS E ENCANTOS DO FUNDO DO MAR .....	27
4.1.1 Investigação: seguindo a curiosidade .....	28
4.1.2 Contos: desafiando a imaginação e enriquecendo o diálogo .....	31
4.1.3 Pescaria: um acordo com as dificuldades .....	33
4.1.4 Bolinhas de gude: criando e testando regras de forma coletiva .....	35
<b>5 CONCLUSÕES</b> .....	37
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	38



## 1 INTRODUÇÃO

Hoje em dia, na atual era da informação e acesso, é importante o movimento de repensar nossa forma de educação. Autonomia, curiosidade e aptidões, tais como, a capacidade de pesquisa, seleção, análise e síntese tornam-se importantes para o indivíduo moderno. Por isso, dentro desse contexto, precisamos ir em busca de práticas que desafiam o pensar na educação infantil. Contudo, é importante que estas práticas, além de desafiar as crianças, respeitem as peculiaridades referente ao seu desenvolvimento.

Como adultos, pouco nos lembramos de nossa infância e seu caráter singular de aprendizagem. Porém, quando se está na presença de crianças é possível notar como suas falas expressam pensamentos genuínos. Falam sobre suas experiências, seus sonhos, suas curiosidades e questionamentos. Apesar disso, em geral, quando o adulto olha para a criança atribui-lhe uma imagem ingênua, inexperiente e prematura. E com esse paradigma de infância o adulto tende a não prestar a atenção naquilo que a criança pensa e em como ela pensa. Muitas vezes, adota uma postura que pode limitar ou desestimular a criança.

Esse paradigma pode inclusive estar presente em determinadas práticas pedagógicas, que apesar das melhores intenções, acabam por descuidar aspectos singulares e importantes da criança. Portanto, esse trabalho pretende explicitar uma atitude pedagógica que se relaciona com a criança através de outro paradigma; aquele que compreende sua singularidade e que, além de cuidar de seu desenvolvimento cognitivo, não a deixa de ver curiosa e questionadora e, por isso mesmo, merecedora de uma prática pedagógica que a respeite, lhe traga prazer e a desafie. Nesse sentido, é necessário buscarmos uma prática que desafie o pensamento das crianças: permitir momentos de livre pensar, de imaginação, de criação e de sentido. Tema que também não deixa de ser um desafio para o adulto ao pensar quais práticas seriam essas e qual postura que se deve ter em relação a criança.

Um caminho para se pensar tais praticas desafiadoras é aquele que parte de uma atitude filosófica, que segundo Chauí (1999, p.12) é "[...] A decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido. ". Por

isso, o caminho perseguido por este trabalho não será aquele de "dar aula" de filosofia para as crianças, mas desenvolver atitudes para o pensar curioso, questionador e criativo.

Para tanto, além dessa pequena introdução, esse trabalho está dividido em 4 capítulos. O capítulo 2, descreve as diretrizes de pesquisa desenvolvida para a elaboração do trabalho, indicando a justificativa, a questão, os objetivos, a metodologia, as delimitações e o delineamento. No capítulo 3, desenvolvem-se os tópicos teóricos referentes à educação com crianças que a autora considera importante para o tema em questão; tais como o desenvolvimento cognitivo da criança, a curiosidade, a pertinência da filosofia na educação infantil, comunidades de investigação e diálogo. O capítulo 4 pretende ilustrar uma prática desafiadora do pensamento infantil através da experiência que a autora teve durante um projeto desenvolvido em seu estágio obrigatório junto a 12 crianças de 4 a 5 anos. Por fim, o capítulo 5 apresentará as conclusões, proporcionando um olhar sintetizador acerca dos aspectos abordados no trabalho.

## **2 DIRETRIZES DA PESQUISA**

### **2.1 QUESTÃO DE PESQUISA**

Quais práticas e atitudes com crianças seriam desafiadoras do pensar?

### **2.2 OBJETIVOS DO TRABALHO**

O objetivo principal deste trabalho é mostrar ao leitor que é possível desafiar o pensamento da criança por um caminho que respeite seu desenvolvimento, suas curiosidades e as considerem em suas falas e modo de ser. Também pretende contribuir para o diálogo e reflexão sobre práticas na educação infantil.

### **2.3 JUSTIFICATIVA**

Além do encantamento pelas falas das crianças e os diálogos que ocorrem entre elas, houve o interesse em saber se as práticas vivenciadas no estágio de docência, desafiavam o pensamento das crianças.

### **2.4 PRESSUPOSTO**

O trabalho pressupõe que é possível encontrar um caminho desafiador do pensamento infantil através de uma atitude filosófica com crianças. Além disso, assume que os diários de campo e registros fotográficos, bem como a memória da autora, possibilitam refletir acerca da questão do trabalho.

## 2.5 DELIMITAÇÕES

A pesquisa está delimitada pelas práticas realizadas em uma escola privada de educação infantil de Porto Alegre, durante meu estágio obrigatório com crianças de 4 a 5 anos de idade, composta por 5 meninas e 7 meninos.

## 2.6 METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa apresenta um caráter participativo-qualitativo. Ou seja, através da participação da autora junto às crianças, sua observação, da coleta de informações em relatórios, diário de campo, fotos e memória, foram feitos levantamentos sobre as motivações do grupo de modo a compreender e interpretar determinados comportamentos.

## 2.7 DELINEAMENTO

O trabalho foi realizado através das seguintes etapas:

- a) pesquisa bibliográfica;
- b) organização de conceitos;
- c) organização dos dados, seleção e análise;
- d) conclusões;

A **pesquisa bibliográfica** teve como objetivo principal coletar informações sobre o assunto que foi desenvolvido ao longo do trabalho. Essa etapa esteve presente em todas as outras etapas. As principais referências do trabalho são autores da psicogênese (Piaget, Vygotsky, Wallon e Bruner), práticas filosóficas com crianças (Lipman, Kohan, Cunha) e, não menos importantes, autores referentes a temas relacionados com educação em geral, tais como Freire, Morin, entre outros. A etapa de **organização de conceitos** compreendeu o estudo e a posterior organização dos conceitos que a autora considerou relevante para o tema em questão. Essa etapa deu origem ao capítulo 3 deste trabalho, *trilhando um caminho teórico*. A etapa de **organização dos dados, seleção e análise**, deu origem ao capítulo 4, *análise de práticas*

*desafiadoras*, no qual exponho quatro práticas feitas com os pequenos e breves comentários reflexivos apoiados sobre os teóricos vistos no capítulo anterior. Por fim, a etapa de **conclusões** teve por objetivo fazer o fechamento do trabalho com a indicação de algumas atitudes importantes para o adulto/educador e um enfoque na possibilidade de realizar tais práticas desafiadoras do pensamento infantil.

### 3 TRILHANDO UM CAMINHO TEÓRICO

Antes de mais nada, devemos acentuar, tal como Gouldner (1971<sup>1</sup> apud ALVES, 2012) que:

[...] cada teoria social é também uma teoria pessoal que inevitavelmente expressa e coordena as experiências pessoais dos indivíduos que a propõem. Muito do esforço do homem para conhecer o mundo ao seu redor resulta de um desejo de conhecer coisas que lhe são pessoalmente importantes. (GOULDNER, 1971<sup>1</sup> apud ALVES, 2012, p. 40)

Portanto, é de se esperar que cada teórico chame a atenção para aquilo que estudou com mais atenção. Aquilo que para si era pessoalmente importante. Além disso, a prática pedagógica se insere em uma realidade “multireferencial”. Ou seja, isso equivale a dizermos que não há referência ou quantidade referencial que por si só é suficiente para descrever tal realidade. Dessa forma, o educador deve sempre ficar atento e manter um diálogo constante entre prática e teoria.

Esse capítulo, não tem pretensão de suficiência teórica, mas de salientar alguns aspectos teóricos que a presente autora acha importante para a questão do trabalho e educação infantil em geral.

Com essas observações em mente será realizada uma breve revisão teórica sobre os pensadores mais influentes do desenvolvimento da cognição (psicogênese), tais como: Piaget, Vygotsky, Wallon e Bruner. Na sequência será feita uma defesa da curiosidade e da prática filosófica na educação infantil. Por fim, será abordado o conceito de comunidade de investigação e diálogo e como isso pode ser um bom caminho para quem procura atividades que desafiam o pensar infantil.

---

<sup>1</sup>GOULDNER, A. **The coming crisis of western sociology**. Nova York: Avon Books, 1971.



### 3.1 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

Antes de qualquer prática educativa com criança é importante conhecê-la e conhecer o seu modo singular de pensar. E dentro desse assunto, um aspecto importante que o adulto/educador não deve desconsiderar é o desenvolvimento cognitivo da criança. Em primeiro lugar, é preciso entender que a criança não pensa exatamente como o adulto. Segundo Becker *et al.* (2002):

O grande desafio do adulto, do professor em particular, é o de compreender que o pensamento da criança é diferente do seu. Não inferior, menos complexo, mais ingênuo, mas diferente. A criança pensa de forma que o adulto já pensou, mas não pensa mais. O adulto esforça-se, junto à criança, para que ela deixe de pensar do jeito que pensa e passe a pensar do jeito do adulto. Acontece que a criança pensa de acordo com a estrutura que construiu até o momento, dentro das possibilidades e limites determinados pelo meio social. [...] Esse descompasso gera conflitos de proporções difíceis de dimensionar. Conflitos, porém, que o didata e o pedagogo não podem ignorar. ” (BECKER, 2002, p. 26)

Isto é, o pensar da criança possui um momento e se desenvolve ao longo do tempo. Uma das perspectivas teóricas que lida com esse desenvolvimento cognitivo é o da psicogênese. Em suma, o conjunto dessas teorias caracteriza o desenvolvimento da criança ao longo do tempo através de estágios ou conforme a criança avança sobre determinados aspectos. Pesquisadores como Piaget, Vygotsky e Wallon entre outros se debruçaram sobre a seguinte questão: como a criança pensa e desenvolve sua forma de pensar? Cada autor fez suas pesquisas e evidenciou algum aspecto importante do desenvolvimento cognitivo.

Para Piaget, sumariamente falando, podemos diferenciar quatro estágios distintos de desenvolvimento na criança: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal. Cabe destacar que no presente trabalho, estamos interessados nos estágios posteriores ao sensório-motor, pois a partir desse estágio a criança começa a fazer uso da linguagem e operações simbólicas. Contudo, esses estágios não possuem intervalos de idades bem definidos, cabendo ao adulto/educador estar atento à forma como a criança pensa e age para poder fazer uso dessas identificações. Segundo Bruner (1978):

[...] [No estágio] pré-operacional, a principal aquisição simbólica que faz a criança é a de aprender como representar o mundo exterior através de símbolos estabelecidos por simples generalização; as coisas são representadas como equivalentes, desde que partilhem de alguma propriedade comum. [...] [Esse] mundo simbólico da criança não estabelece, porém uma separação clara entre motivos internos e sentimentos, por

um lado, e a realidade exterior por outro. O sol se move porque Deus o empurra, e as estrelas, como ela mesma, têm que ir dormir. [...] (BRUNER, 1978, p. 32)

Pode-se ver que nesse estágio a criança está começando a fazer operações simbólicas, mas ainda não compreende completamente a relação entre os símbolos. Conforme Bruner (1978), o que mais carece neste estágio de desenvolvimento é:

[...] o conceito de reversibilidade. Quando a forma de um objeto é alterada, como quando se muda a forma de uma bola de plástico, a criança pré-operacional não capta a ideia de que ela possa prontamente retornar ao estado original. Devido a essa carência básica, a criança não pode compreender certas ideias fundamentais que se encontram na base da matemática e da física – a ideia matemática de que a quantidade se conserva mesmo quando se reparte um conjunto de coisas em subconjuntos, ou a ideia física de que a massa e o peso se conservam, mesmo quando se altera a forma de um objeto. [...] (BRUNER, 1978, p.33)

Ou seja, nesse estágio a criança ainda não consegue inverter a operação mentalmente de forma a obter a configuração original. Nesse contexto, a palavra *operação* possui uma definição bastante rigorosa, sendo “[...] um meio de abastecer a mente com dados sobre o mundo real e ali transformá-los” (BRUNER, 1978, p. 33). Ou seja, operação é uma espécie de rotina mental para separar, combinar e/ou transformar informações captadas do ambiente.

Contudo, no próximo estágio de desenvolvimento (operatório-concreto) a criança passa a interiorizar e operar simbolicamente com objetos do meio imediato. Dessa forma, interiorizada “[...] a criança já não precisa procurar resolver seu problema através de um processo direto de ensaio e erro, mas pode realmente efetuar o ensaio e erro em sua mente. [...]” (BRUNER, 1978, p. 34). No entanto ainda é uma forma muito concreta de operar. A criança não está inteiramente apta a lidar com possibilidades que não se apresentem diretamente diante dela ou que não tenham sido por ela experimentadas. Isso é alcançado no último estágio de desenvolvimento. Portanto, no estágio de operações formais:

[...] a atividade intelectual da criança parece basear-se antes numa capacidade para operar com proposições hipotéticas, do que em permanecer restrita ao que já experimentou, ou ao que tem diante de si. [...] Nesse ponto é que a criança está apta a dar expressão formal ou axiomática às ideias concretas que, anteriormente, orientavam a resolução de problemas mas não podiam ser descritas, ou formalmente compreendidas.” (BRUNER, 1978, p.35)

Cabe salientar que há muitas outras características desses estágios que o próprio Piaget sublinhou, contudo, o importante é que a forma de ensino deve estar atenta ao desenvolvimento cognitivo da criança. Bruner (1978) defende que:

O mais importante no ensino de conceitos básicos é ajudar a criança a passar progressivamente do pensamento concreto à utilização de modos de pensamento conceptualmente mais adequados. É ocioso, porém, tentar fazê-lo pela apresentação de explicações formais, baseadas numa lógica muito distante da maneira de pensar da criança e, para ela, estéril em suas implicações. [...] (BRUNER, 1978, p.36)

Embora Piaget enfatizasse as interações da criança com o ambiente, o ambiente que ele tinha em mente era apenas o ambiente físico imediato. Era a criança agindo e relacionando-se com os objetos que dispunha a sua volta. E apenas com isso se daria o desenvolvimento cognitivo.

Por outro lado, Vygotsky salientou a importância do ambiente social e da interação entre a criança e outros sujeitos. Para organizar sua teoria, fez a distinção de dois níveis cognitivos: o nível real e o nível potencial de desenvolvimento. Para este autor, o primeiro nível corresponde ao “[...] desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1991, p.57), enquanto o segundo nível é “[...] determinado pela resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados” (VYGOTSKY, 1991, p.86). Vygotsky percebeu que “[...]. Nos estudos de desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. ” (VYGOTSKY, 1991, p.57), todavia:

[...] se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha – a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta “verdade” pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais de uma década os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha. ” (VYGOTSKY, 1991, p. 57)

Portanto, Vygotsky, além da interação com objeto, sublinhou o desenvolvimento da criança como função do seu meio social imediato, através da interação com sujeitos mais experientes.

Ou seja, a criança aprende, mas não sozinha. E nesse aspecto é necessária a interferência de um sujeito com mais experiências que alavanque as funções psíquicas da criança, indicando assim, que o educador deve provocar esse potencial, adiantando certos conhecimentos e oportunizando espaço para o grupo aprender em conjunto.

Já Wallon, tentou mostrar que os estágios de desenvolvimento não seguem necessariamente um caráter linear (um após o outro). Segundo Gratiot-Alfandéry (2010), Wallon:

[...] questiona a visão linear que normalmente é conferida ao desenvolvimento, como se fosse um sucessivo alargar de possibilidades e recursos internos. Wallon demonstra que, muito diferentemente disso, o desenvolvimento humano é marcado por avanços, recuos e contradições e, para melhor compreendê-lo, é preciso abandonar concepções lineares de análise e interpretação. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.33)

Além do mais, Wallon acreditava que outros estudiosos haviam subestimado o papel da afetividade: “[...] [Para Wallon] a afetividade e cognição estarão dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida.” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.36). Também chamou a atenção para a importância das funções motoras que:

[...] vão além da tarefa de executar as ações pensadas pelo sujeito. O ato motor no ser humano garante desde o início a função de expressão da afetividade (por meio dos gestos, expressões faciais e agitação corporal). Essa atividade expressiva, possibilitada pela atividade motora, regula, modula e produz estados emocionais. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.37)

Wallon trouxe a reflexão sobre a importância do ambiente humano-afetivo sobre o ambiente físico e social. Ambiente esse mobilizado pela emoção e afetividade. Portanto, “[...] É da protoconsciência emocional, subjetiva que irá se desenvolver a consciência reflexiva. A vida psíquica é resultante do encontro da vida orgânica com o meio social.” (DOURADO; PRANDINI, 2002, p.24).

Como se pode ver, para esses autores a criança tem sua singularidade cognitiva. Não é igual ao adulto. E esses aspectos devem sempre ser considerados dentro de qualquer prática educativa com crianças.

### 3.2 EM DEFESA DA CURIOSIDADE

Conforme as crianças vão se desenvolvendo cognitivamente, a cada dia, sua curiosidade e imaginação ganham asas sobre o mundo. Uma das formas primordiais que a curiosidade assume, além do olhar-espantado/encantado e do direcionamento do corpo, é a pergunta. É imprescindível que o adulto/educador esteja atento a esses aspectos e não reprima essa característica tão fundamental que nos faz seres conscientes no mundo. Portanto, conforme salienta Freire (1996):

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer. (FREIRE, 1996, p. 86)

Para um educador atento, a curiosidade faz a criança perseguir novas experiências e, conseqüentemente, novas oportunidades de aprendizagem. Dá direção à vontade de conhecer da criança, e por isso mesmo, deve ser acolhida, sustentada e motivada pelas práticas pedagógicas. Ademais, a curiosidade é uma forma de exercitar a inteligência. Conforme destaca Morin (2011), a educação:

[...] deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que, com frequência, a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (MORIN, 2011, p.37)

Ademais, conforme Freire (1996), a construção ou a produção do conhecimento:

[...] implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. ” (FREIRE, 1996, P.85)

Contrário à passividade do aluno no que chamou de educação bancária, Freire considerava tão importante o exercício da curiosidade que defendia uma pedagogia centrada na pergunta ao invés da resposta:

É curioso que nos preocupemos tanto com a memorização mecânica dos conteúdos, em certos casos, com exercícios repetitivos que ultrapassam o limite razoável e não demos nenhuma atenção quase a uma crítica educação da curiosidade. A um exercício crítico da curiosidade na perspectiva de uma Pedagogia da pergunta. Continuamos a discursar respostas a perguntas que não nos foram feitas, sem sublinhar aos alunos a importância da curiosidade indispensável às perguntas e às respostas”. (FREIRE, 2012, p. 125)

Diante disso, é importante salientar, também, que a curiosidade é uma via de mão dupla. O adulto/educador exercita sua curiosidade na medida em que está aberto à curiosidade das crianças:

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. [...]” (FREIRE, 1996, p. 84-85)

A curiosidade também está relacionada com mudança constante do saber. “Através de perguntas-máquinas as crianças fazem o saber titubear, questionando-o e colocando, em permanente decurso e criação, a invenção de si e do mundo. [...]” (SARDI, 2007, p.239), sendo que, para essa autora, o conceito de perguntas-máquinas são aquelas perguntas “[...] que se desenrolam e perseguem uma pergunta fundamental, que não se satisfaz e perdura através de todas as respostas. [...]” (SARDI, 2007, p. 227)

Portanto, como se pode ver, a curiosidade não está relacionada apenas com a apreensão de um objeto, mas também com a produção de conhecimento, sua busca contínua, em direção a novas experimentações, reinventando o saber e construindo uma subjetividade própria. Em vista disso, é importante que o adulto/educador busque práticas pedagógicas que compreendam essa importância da curiosidade e que trabalhem em harmonia com ela.

### 3.3 POR QUE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Antes de mais nada, deve ficar claro que não se pretende ensinar filosofia para os pequenos, mas sim, tentar se aproximar de uma educação que, respeitando o seu desenvolvimento cognitivo, abrace a sua curiosidade.

A filosofia é um exercício para a curiosidade e imaginação, quando muito uma postura frente às inquietações do mundo. E o ponto de partida, para a defesa de sua pertinência na educação infantil; pode ser justamente a curiosidade das crianças que é, segundo Cunha (2008, p. 9) “[...] um convite à experiência reflexiva, em que a imaginação impulsiona a criatividade pelas trilhas do que hoje, sabemos tratar-se, genuinamente, da prática do filosofar. ”. Conforme esse autor salienta:

[...] as crianças filosofam, fazem-se perguntas sobre a natureza do humano, sobre o que está na raiz do que elas sentem ou creem, ou os porquês de suas relações de pertencimento, semelhanças e diferenciações dos outros. Nesse sentido, a vida infantil, em especial, é um processo de mútua germinação da consciência individual da criança e do seu meio social, o qual é essencialmente linguajeiro, isto é, tem a forma de uma consciência social compartilhada, exercendo-se constantemente por meios de signos e representações, criados socialmente e, ao mesmo tempo, dirigidos à consciência individual. (CUNHA, 2005, p.24)

Para esse autor, a filosofia na infância está intimamente relacionada com a criatividade, de tal forma que o objetivo da filosofia na infância é

[...] justamente desenvolver mais intencionalidade a “inteligência criativa” das crianças. Para isso, também precisamos assumir, desde já, que a inteligência criativa é uma atividade exploradora e criadora do universo da imaginação, atividade que tem produzido cultura, arte, ciência, religião, leis e crenças de toda espécie. Em suma, a inteligência criativa produz as crenças e significados da nossa vida [...] (CUNHA, 2008, p.42)

Além disso, o filosofar na educação infantil pode atender a outras aspirações que buscamos ao criar um ideal de educação. Por exemplo, segundo Cunha (2008, p.10), a importância de uma Educação para Filosofar:

[...] remete-se diretamente, a importância para cada indivíduo, enquanto pessoa ou cidadão, de pensar por si mesmo. Tendo acesso ao que a cultura põe a sua disposição para o seu auto aprimoramento e para melhoria da vida humana em geral, a partir das questões cotidianas. (CUNHA, 2008, p.10)

A educação para filosofar também é importante para aperfeiçoamento da cidadania, uma vez que, segundo Cunha (2008, p.11) “[...] é, antes de mais nada, uma educação para democracia e para liberdade ética das escolhas de cada pessoa [...] [frente a] própria consciência moralmente comprometida”. Portanto, a filosofia na educação persegue esse pensar autônomo que está implícito no nosso ideário social de educação.

O filósofo Matthew Lipman, no seu projeto de *filosofia para crianças*, entendia que a filosofia deveria fazer parte da experiência escolar, sob pena de que essa experiência ficasse carente de sentido.

[...] Obrigar crianças a memorizar meros conteúdo é privá-las das oportunidades de discernir relações e formar julgamentos; é fazer com que sua experiência escolar seja sem sentido. Por outro lado, fornecer tais oportunidades é estimulá-las a pensar por si mesmas, a fazer julgamentos e a envolverem-se no pensar de ordem superior. (LIPMAN, 1995, p. 96-97)

Lipman também via a importância da filosofia na educação para formar cidadãos efetivamente capazes de exercer sua cidadania:

As crianças deveriam adquirir a prática em discutir os conceitos que elas consideram importantes. Fazer com que discutam assuntos que lhes são indiferentes priva-as dos prazeres intrínsecos de se tornarem educadas e abasteça a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem. (LIPMAN, 1990, p.31)

Contudo, há em Lipman, e pode haver em qualquer pessoa que tente unir filosofia e educação infantil, um tom que tenta superar o pensamento infantil (intuitivo, ingênuo, irracional e etc.). E nesse sentido a prática filosófica pode desrespeitar o modo da criança de ser. Conforme Kohan (2000) destaca:

[...] será que Lipman consegue ver as crianças fora do esquema de “adultos em miniatura”? Será que reconhece sua diferença? Pensamos que fazer filosofia com crianças, deveras, importa reconhecê-las no que elas são, além do que elas virão a ser, adultos. Para isso é necessário ouvi-las, em particular naquilo que elas “sabem” sobre si mesmas. (KOHAN, 2000, p. 121)

Portanto, não podemos advogar por uma filosofia com um fim distante da criança e alheia as suas intenções. Kohan (2000) prossegue:

[...] devemos explorar adequadamente a pergunta “para que estamos dispondo-lhes a filosofia?” Talvez seja interessante repensar o esquema que parece acompanhar as mais diversas propostas pedagógicas, dentre elas o programa filosofia para crianças: Estamos educando para formar pessoas “x”, porque queremos que as crianças sejam “...” Mesmo que estejamos colocando ali nossas melhores intenções, quem sabe a prática da filosofia permita abrir o espaço das finalidades e sentidos educacionais à voz das próprias crianças. Quem sabe elas possam participar na educação do sentido de praticar a filosofia. (KOHAN, 2000, p.121-122)



Dessa forma, a filosofia na educação deve abordar a criança como um fim em si. E não tentar transformá-la num “adulto racional”. Para que isso ocorra deve-se rejeitar o paradigma de que o pensamento infantil é algo a ser superado, como se fosse um mero “protótipo” do pensamento adulto “correto”. Ao contrário, deve-se buscar abrir espaço para o reconhecimento autêntico do pensamento infantil. O pensamento da criança deve ganhar *status* de dignidade e deixar de ser visto como uma etapa de superação ou substituição.

Cabe salientar também que a educação na infância não deve ser reduzida à filosofia ou a práticas filosóficas. Nem mesmo tentar transformar a consciência infantil em uma forma de pensamento racionalizado.

É preciso ficar claro que a *consciência* de ou a *intencionalidade* da consciência não se esgota ou se exaure na racionalidade do ser. A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não pode ser reduzida a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona. (FREIRE, 2012, p.124)

Considerando essas últimas ressalvas, entende-se que a filosofia na educação pode ser uma experiência muito prazerosa e transformadora. Principalmente se houver a atuação e engajamento do adulto/educador. Conforme afirma Sardi (2007):

[...] é certo que a participação e o envolvimento discente, na composição e exploração dos problemas filosóficos, produzem sentido, afastam a aprendizagem da reprodução, da assimilação, e aproximam-na da criação e da vida. Dessa forma, há de se seguir e criar caminhos diferentes do normalmente trilhado e promovido nos espaços escolares [...] (SARDI, 2007, p.238)

É necessário realçar que, na exigência de prazer e sentido, a participação conjunta é muito importante. O professor não deve planejar materiais “para” os alunos, mas sim “com” os alunos. “[...] Crianças como professores devem participar da criação ou eleição dos materiais de sua prática. Precisamos de uma proposta metodológica que afirme e facilite tal relação e diversifique as formas que adota o discurso filosófico nas escolas”. (KOHAN, 2000, p. 122)

Portanto, a filosofia na educação infantil é importante em vários aspectos. Além de dar vazão às curiosidades da criança, desenvolve formação da consciência, estende a intencionalidade e a subjetividade, é uma prática para cidadania, escuta o que as crianças têm a dizer e permite uma participação conjunta entre crianças e adultos. Mas que deve sempre respeitar o espaço e

o modo de ser da criança. Uma possibilidade de desenvolver a filosofia na educação infantil é aproveitando os conceitos de comunidades de investigação e diálogo.

### 3.4 COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO E DIÁLOGO

Para desafiar o pensamento infantil, ao mesmo tempo em que se respeita o desenvolvimento da criança e sua curiosidade, é necessário procurarmos uma forma de trabalho. Lipman, em seu projeto, tentou formatar um modelo de educação filosófica para crianças. Ele diferenciou dois tipos de paradigmas relacionado-os à concepção de pensamento dentro da educação:

[...] o paradigma reflexivo supõe a educação como uma investigação, enquanto o paradigma-padrão não o concebe desta maneira. [...] No paradigma-padrão, considera-se que os alunos pensam se estes aprendem o que lhes foi ensinado; no paradigma reflexivo, considera-se que os alunos pensam se estes participam da comunidade de investigação.” (LIPMAN, 1995, p.30)

Portanto cabe a nós, adotar o paradigma reflexivo, fazendo com que as crianças e o adulto/educador participem de uma comunidade de investigação. Porém, como seria essa comunidade de investigação? Segundo Kohan (2000):

Lipman propõe a comunidade de investigação como um espaço onde o dialogo genuíno possa acontecer através de um processo deliberativo, baseado no respeito, no mútuo reconhecimento, na consideração das razões que sustentam as ideias propostas, em suma, na disposição para uma busca comum raciocinada que enriqueça a experiência compartilhada. [...] (KOHAN,2000, p.39)

Na educação infantil é possível propiciar esse espaço de diálogo, uma vez que as crianças são capazes, através de suas falas, de expor suas escolhas, vontades e ideias. Caberia então ao adulto/educador reconhecer a necessidade desse espaço e o dispor para que essa partilha aconteça. Portanto podemos

[...] falar em “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. [...] (LIPMAN, 1995, p.31-32)

Dessa forma compete, ao adulto/educador, desafiar as crianças “[...] a expor seus fundamentos e implicações. [Mas] evitar qualquer tentativa de direcionar o pensamento das crianças antes que essas tenham tido a chance de ver aonde suas próprias ideias podem conduzir [...]” (LIPMAN, OSCANYAN, SHARP, 2001, p. 72-73) Além disso, é importante que essa comunidade de investigação, seja também, ao mesmo tempo, uma comunidade de diálogo. A comunidade de diálogo, conforme Cunha (2008):

[...] é um grupo que gosta de conversar para trocar ideias e trocar de ideias uns com os outros. Numa comunidade, as pessoas gostam de trocar ideias, sem receio de serem diminuídas. Pelo contrário, sentem-se enriquecidas com a cooperação honesta com os outros membros do grupo, que é aprender uns com os outros, visando construir o melhor ponto de vista sobre os assuntos em discussão. [...] (CUNHA, 2008, p.45)

Além disso, nessa comunidade, conforme ressalta Cunha (2008):

[...] É muito importante o grupo sentir que as regras foram criadas por ele, com a participação e a concordância de todos. Na formação das regras de uma comunidade seria bom que toda rejeição ou discordância receba uma justificativa razoável. Pode haver discordâncias por teimosia, em momentos de raiva ou de falta de equilíbrio emocional. Justamente a função das regras é repor o equilíbrio emocional para que as crianças, sentindo-se alegres em discutir com os outros, formem uma comunidade de diálogo. Então as crianças pedem e dão boas razões para seus pensamentos. [...] (CUNHA, 2008, p.45)

Essa participação frente às regras, abre caminho para a prática democrática e o respeito pela diversidade.

[...] A mais ampla participação dos membros de uma comunidade, na determinação dos interesses sociais potencializa a diversidade, e dessa forma amplia a capacidade de eleição de cada indivíduo. Assim, uma forma de vida democrática precisa da maior interconexão entre os membros de uma comunidade. A democracia, em todos seus aspectos, se nutre de um modo cooperativo, deliberativo e pacífico de assumir como próprias e desejáveis as diversidades. (KOHAN, 2000, p.48)

Apesar de tudo, mesmo que uma comunidade de investigação e diálogo seja possível, cabe a nós questionarmos a todo instante se essas são as únicas maneiras de se desafiar o pensamento infantil. Tal como Sardi (2007) aponta:

[...] o que fazer com as perguntas-máquinas que as crianças fazem? Respondê-las? Fazê-las proliferar através de diálogos filosóficos? Como, porém, sair dos diálogos em grupo para experimentar outras possibilidades do pensar? [...] Quem sabe a fala

em demasia acabe por impedir o pensamento, ao invés de promovê-lo [...] (SARDI, 2007, p.239)

Portanto, como será visto no capítulo posterior, a educação infantil está aberta a outras práticas, tais como, brincadeiras, contos e artes, que não deixam de ser importantes, dentre outras coisas, para o desafio do pensamento infantil. Nesse aspecto, cabe ao adulto/educador mediar o diálogo com essas outras práticas de modo a não as suprimir.

## 4 ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DESAFIADORA

Um exemplo de prática que dialoga com os conceitos e autores discutidos até aqui é a que realizei com as crianças de uma escola infantil da rede privada de Porto Alegre, nos meses de agosto a dezembro de 2015 através de um projeto chamado “Mistérios e Encantamentos do Fundo do Mar”. Esse projeto foi realizado junto com 12 crianças do Jardim A, entre 4 a 5 anos de idade, acompanhada da professora titular da turma.

Esse projeto ocorreu durante o período de meu estágio obrigatório, quando foram registrados em diário de campo e fotos os acontecimentos diários da turma (atividades realizadas, relações estabelecidas, as conquistas, meus encantamentos e questionamentos). Esse projeto durou cerca de vinte semanas, de segunda-feira à sexta-feira, das 13 horas às 19 horas.

Houve bastante participação e engajamento da comunidade escolar e da comunidade dos pais, sem os quais, não seria possível esse projeto.

Como exemplos do que viemos discutindo até aqui, foram selecionadas 4 atividades desse projeto: investigação, conto, pescaria e bolinha de gude.

### 4.1 PROJETO MISTÉRIOS E ENCANTOS DO FUNDO DO MAR

A motivação desse projeto foi delineada a partir de uma sondagem dos diálogos das crianças em sala de aula, sobre uma visita ao Museu Tecnológico da PUC. Cabe ressaltar que esse museu é um excelente espaço para exercitar a curiosidade dos pequenos. Justamente por possuir equipamentos interativos que são um convite à curiosidade de crianças e adultos.

Logo após o passeio, perguntamos as crianças o que elas tinham gostado da visita. Falaram de forma espontânea e aberta sobre diversos interesses. Como minha proposta para o estágio obrigatório era trabalhar com projeto, disse a eles que teriam de escolher uma temática para o nosso projeto. Na diversidade de interesses, suas falas ficaram divididas entre peixes, barcos, baleias, índios, planetas e pedras. A professora titular da turma sugeriu então que o assunto fosse decidido através de uma votação entre três temáticas: fundo do mar, planetas e índios.

Contudo, as crianças perguntaram: o que era “votação”? Nesse momento, explicamos que votação era uma forma de fazer uma escolha e que deveriam escolher uma entre as três alternativas dadas. Após entenderem o conceito, votaram pela temática do fundo mar. A partir disso, explicamos que esse seria o nosso projeto e perguntamos se todas estavam de acordo, ao que prontamente disseram: sim.

Esse processo de escolha foi muito importante. Apesar de haver outros temas de interesse, tais como os índios, por exemplo, as crianças sentiram-se engajadas por participarem da escolha. Ou seja, tomaram o projeto para si. E essa motivação esteve presente durante todo o projeto e marca a importância de práticas pedagógicas que contam com escolhas que consideram a participação da criança, mesmo que ainda tenham algum direcionamento por parte do adulto/educador.

#### **4.1.1 Investigação: seguindo a curiosidade**

Após votar o tema do projeto, tivemos uma conversa aberta sobre os interesses que elas tinham dentro da temática fundo do mar. A conversa se deu em roda, de forma livre, onde todos escutavam quem falava e contribuía para ideia do colega. Depois de ouvirmos suas falas, pedimos que elas procurassem, com suas famílias, informações sobre o que as haviam interessado (peixes, baleias, água-viva, tubarão, golfinho), visto que, a partir disso, faríamos uma pesquisa. Novamente elas tiveram dúvidas e quiseram saber o que era uma pesquisa. Como elas nunca tinham ouvido falar da palavra, explicamos que “era procurar saber mais sobre os animais de que tínhamos falado”. Nesse ponto, perguntamos a um aluno o que ele gostaria de saber sobre a sua escolha, que era a baleia. Ele respondeu que gostaria de saber se a baleia “comia gente”. Então dissemos a ele que fosse junto aos seus pais procurar imagens, filmes ou livros que falavam sobre baleias para depois poder explicar para turma o achado.

É importante notar que todas as nossas decisões se deram em rodas de conversas, feitas em círculo, e que esse já era um hábito da turma. Apesar de haver classes na sala, a vantagem da roda era que ficávamos próximos das crianças. Além disso, em roda, todos podiam se olhar e ouvir.

No dia após a conversa sobre o que era a pesquisa, pensamos em enviar bilhetes para os pais orientando-os da tarefa junto às crianças. Queríamos passar algumas sugestões de fontes de pesquisa para os pais. Contudo, para nossa surpresa, antes de enviarmos os bilhetes, as crianças já haviam pedido aos seus familiares para fazerem a tal “pesquisa”. Soubemos disso, pois quando encontramos os pais, eles vieram nos questionar sobre a tarefa (pois tinham mais dúvidas do que as crianças). Explicamos um pouco como seria a temática e dissemos para não se preocuparem, pois, mesmo assim, iríamos enviar-lhes os bilhetes com as orientações.

Nesse caso, é importante notar como a nossa conversa com as crianças alcançou os pais. As crianças se sentiram tão motivadas que logo envolveram os pais no projeto. E o entusiasmo das crianças passou para os pais.

Ao longo dos dias, as crianças foram trazendo os materiais das pesquisas, sempre com muito entusiasmo em dividir o achado com as professoras e os colegas. A nossa ideia inicial de organização, seria a de lermos (eu e a professora titular) os materiais escritos e apresentarmos para as crianças. Contudo, isso não foi necessário, pois as crianças quiseram mostrar e falar o que haviam descoberto em casa para os colegas. Apenas fomos introduzindo o colega e o tema para o grupo.

Cabe salientar que as crianças tomaram a iniciativa de apresentar. Por isso, é importante destacar a postura do adulto/educador frente a essa possibilidade. Deve ter sensibilidade para compreender e dar espaço para que isso ocorra. É importante que o adulto/educador veja que as crianças nessa idade são capazes de explicar umas para as outras suas práticas, ouvir questionamentos e responder.

Por exemplo, o aluno que escolheu o tubarão falou sobre o que descobriu. Falou que existem vários tipos de tubarões e que não são todos iguais. Que alguns tubarões são mais ferozes do que outros. E que têm tubarões que são “bonzinhos” e que não comem carne. Que os tubarões se alimentam de peixes e assim por diante. Enquanto ele apresentava sua pesquisa para a roda, os colegas iam questionando e trazendo suas curiosidades, tais como: porque o tubarão é bonzinho e não come carne? Qual deles é o mais feroz? E dessa forma, eles iam tentando responder uns aos outros, gerando suas próprias hipóteses. Ao final das apresentações dava para perceber o quanto estavam orgulhosos de si mesmos, pois contavam aos familiares que chegavam à porta para buscá-los, o que sabiam e o que tinham ouvido do colega. A figura 1 ilustra alguns exemplos dessas apresentações.

**Figura 1** - Exemplos de apresentação dos animais pesquisados



(a) Tubarão



(b) Enguia



(c) Baleia

Cabe destacar que nós, as professoras, estávamos tão curiosas quanto as crianças. E estávamos apreciando e compartilhando esse momento com elas. Também é de se notar que não havíamos determinado um cronograma com prazos para as entregas e apresentações das pesquisas. Devido à organização de cada família, as pesquisas foram sendo apresentadas ao longo das semanas conforme as crianças as iam trazendo. Por isso levou mais ou menos um mês até que todas as crianças tivessem apresentado sua pesquisa. Após todas as pesquisas estarem concluídas a turma confeccionou um cartaz no qual os materiais da pesquisa ficariam expostos. Ofertamos os materiais (papel, tinta, pincel, esponja e outros) para que elas escolhessem quais usar e como usar. Nós professoras participamos da confecção também.

**Figura 2** - Exposição de arte



(a) Confeção do cartaz



(b) Crianças apreciando sua arte conjunta



Essa tarefa de artes propicia às crianças lembrar e recontar a pesquisa. Além disso, permite que as crianças apreciem a tarefa através de um formato artístico do que fizeram. Também há um entusiasmo ao mostrar para os pais a arte coletiva. Em várias tarefas utilizamos esse recurso da arte visando esses objetivos.

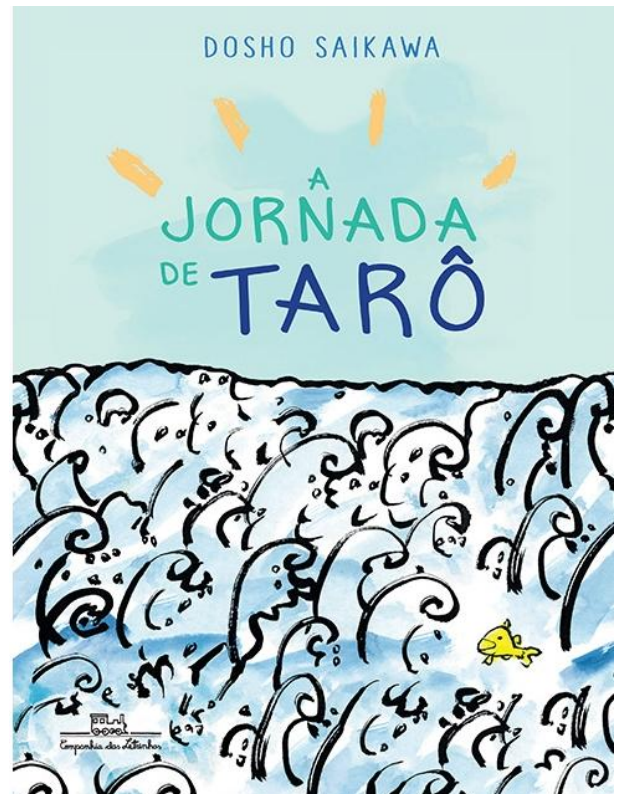
#### 4.1.2 Contos: desafiando a imaginação e enriquecendo o diálogo

Nesse meio tempo entre entregas das pesquisas, realizávamos outras práticas (de artes, literatura, jogos, brincadeiras), as quais se relacionavam com a curiosidade e interesses das crianças. Dentre essas práticas, havia momentos de apreciação da literatura, tal como a “hora do conto”. Para ilustrar essa prática, selecionei 2 livros que foram explorados com as crianças: *A menina do Mar* e *A Jornada de Tarô* (figura 3).

**Figura 3** - Contos



(a) A menina do mar



(b) A jornada de Tarô

Selecionamos o conto *A Menina do Mar* por se assemelhar com o movimento que estava acontecendo com a turma devido às pesquisas. Trata-se de um encontro entre um menino que

mora na beira da praia e uma menina que vive no mar. Nesse encontro o menino está tão curioso com o universo marinho que, ao fazer amizade com a menina, obteve a oportunidade de imergir no mundo misterioso do mar e apreciá-lo.

Para apresentar este conto às crianças, antes de tudo, queríamos criar um clima mais sensorial, e para isso levamos uma trilha sonora do mar (com os sons das ondas quebrando, dos pássaros na praia e de alguns animais marinhos) e dispusemos no chão um grande pedaço de tecido TNT azul que seria o nosso mar. Adentramos no nosso mar particular e apreciamos os sons que ouvíamos. Após alguns momentos de silêncio contemplativo, indagamos às crianças as sensações ao ouvir os sons, tais como: o que acharam do som? Se reconheciam algum som? Falaram sobre ondas, baleias, golfinhos, passarinho e compartilharam suas experiências pessoais de praia com os colegas. Em seguida, mostrei a capa do livro e perguntei o que eles achavam e qual estória estaria por vir. Eles prontamente foram fazendo inferências sobre a estória. Algumas respostas se aproximavam da imagem do conto, como por exemplo, o cabelo azul, e outras mais associativas, tais como, o menino que vai passear na praia e pescar. É importante notar que esse clima inicial foi muito apreciado pelas crianças. E a ideia da pré-leitura, visual do livro, proporcionou um exercício à imaginação e ao pensamento, ao mesmo tempo em que ficam interessadas por saber o enredo da estória.

Com esse ambiente criado e depois dessa conversa inicial, contamos qual era o título do livro e comunicamos que iríamos iniciar a leitura do conto. Elas estavam muito interessadas no conto e, durante a estória, realizaram diversas perguntas (significado de palavras, sobre algumas ações dos personagens) para as quais o grupo arriscava respostas.

O conto *Jornada de Tarô* é sobre um peixe que estava à procura por saber o que era a “água da vida” e se aventurou pelo mar em busca de uma resposta. Perguntava para todos os animais que encontrava e todos davam uma resposta, porém nenhuma convencia o peixe. No final, já com a idade avançada e doente, descobriu que ele mesmo era água da vida, visto que ao morrer, se tornava parte do oceano. Em roda de conversa, as crianças expuseram suas impressões e questionamentos quanto à estória. Esse conto suscitou curiosidades em relação ao envelhecimento e morte do peixe e o que de fato era a água da vida. Por exemplo, uma das crianças disse que a água da vida é o que faz o peixe respirar. Outro disse que a água da vida transforma o peixe em Yoda (uma referência à velhice). E outra, perguntou o que acontece com o peixe depois da morte. Também questionaram as falas dos diversos personagens,

procurando algum sentido na fala destes. Durante esse processo as professoras pouco opinavam, deixando o livre pensamento da roda se manifestar.

Figura 4 - Prática a “hora do conto”



#### 4.1.3 Pescaria: percebendo as crianças

Levamos para as crianças um jogo de pesca. Esse jogo consistia em pescar uma certa quantidade de peixes dispostos sobre o chão. Explicamos para as crianças as regras do jogo: primeiramente, deveriam escolher uma das fichas numeradas de 1 a 10. As fichas se encontravam embaralhadas, de modo que o número escolhido fosse uma surpresa para a criança. Após pegar a ficha, deveriam dizer o número e pescar a quantidade de peixes correspondente a esse número e, por último, devolver os peixes ao “mar”.

Sabíamos que algumas crianças poderiam ter dificuldade em realizar a tarefa. Uma vez que recém estão tendo seus primeiros contatos com números na escola. Dessa forma, ao observar suas dificuldades, decidimos ir adaptando as regras às suas dificuldades. Por exemplo, em um determinado momento a professora também escolhia as fichas, escolhendo inicialmente números pequenos e crescentes para os que tinham dificuldade em contar. Realizávamos a contagem junto com essas crianças e com a ajuda do grupo. Aos que tinham dificuldades em reconhecer o número na ficha, pedíamos para que fossem até o nosso “abecedário numérico”

para realizar a contagem até descobrir qual era o número que estavam procurando. Os colegas também poderiam ajudar nessa contagem.

Uma criança não quis participar do jogo, talvez por insegurança e não querer “errar”. Nesse caso, perguntamos: “se fizermos diferente você participa?”. Ela acenou positivamente e então contamos como poderia ser: ela iria escolher a ficha, dizer para a professora qual era o número, a professora iria pescar a quantidade referente ao número e ela iria dizer para a professora se a quantidade pescada estava certa. A criança topou na hora, participou muito orgulhosa e depois acabou realizando a pesca também.

Nesse aspecto, salienta-se a sensibilidade do adulto/educador frente as dificuldades das crianças. Nesse caso, uma certa flexibilidade nas regras do jogo (ou uma forma diferente de jogar) possibilitou o envolvimento da criança com dificuldade. A questão do pacto com as crianças sobre o jogo é fundamental e é necessário que elas opinem. Dessa forma, surge uma comunidade de diálogo onde todos podem manifestar seus desejos, interesses e contribuir para uma tarefa significativa e agradável, sem serem reprimidos. A figura 5 ilustra essa atividade com as crianças.

**Figura 5** - Atividade de pescaria



#### 4.1.4 Bolinhas de gude: criando e testando regras de forma coletiva

Todas as segundas-feiras as crianças podiam trazer seus brinquedos de casa. Era uma regra da escola. E uma das crianças trouxe de casa bolinhas de gude. Então, na hora do pátio, as crianças resolveram levar as bolinhas de gude para brincar. Contudo, ninguém sabia como se jogava. Apenas algumas dicas das professoras: podia ser na areia e tinha que ter um buraco. A partir daí as crianças foram criando suas próprias regras e hipóteses de como se jogava. No final, mais do que terem jogado, as crianças pensaram e debateram entre si como deveria ser jogado o “jogo das bolinhas de gude” (figura 6).

**Figura 6** - Crianças decidindo como se joga bolinhas de gude



Essa brincadeira foi muito desafiadora. Ao mesmo tempo em que testavam cada hipótese de jogo, iam descartando as que não eram boas segundo entendimentos próprios. Pode-se perceber que as crianças possuem formas de se auto-organizarem como um grupo para um fim comum. Nesse aspecto, montam uma comunidade de diálogo, na qual escutam os colegas e dão sugestões. Fazem suas investigações e selecionam aquilo que as interessa.

No final, aproveitamos as bolinhas de gude para fazer uma arte coletiva, tal como mostrado na figura 7.

**Figura 7** - atividade artística com bolinhas de gude



## 5 CONCLUSÕES

Pode-se notar pelo capítulo anterior que no projeto em pesquisa não foram oportunizados apenas rodas de conversa (como uma prática puramente filosófica indicaria), mas também momentos lúdicos, de brincadeiras, na sala e no pátio. A todo o momento procuramos ouvi-las e questioná-las, de modo que o diálogo em grupo fosse valorizado. Podemos destacar algumas atitudes que foram importantes e orientaram as práticas que desafiaram o pensar das crianças:

- a) atenção e valorização por parte do adulto/educador frente às curiosidades das crianças;
- b) proporcionar um espaço acolhedor junto com as crianças para que se sintam à vontade na hora de expor suas dúvidas e opiniões;
- c) propor momentos de investigação sobre assuntos que interessa a criança, e portanto, significativos. Se possível com a participação da família;
- d) propiciar junto com as crianças atividades recreativas em que elas possam se expressar não só pela linguagem, mas também por outras formas artísticas. Se possível e for da vontade das crianças, fazer uma exposição para as famílias e comunidade escolar;
- e) planejar atividades flexíveis que admitem a espontaneidade infantil e que possam ser adaptadas as dificuldades e desejos das crianças;
- f) tomar decisões e fazer acordos com as crianças, sempre explicando e permitindo que elas participem dessas escolhas;
- g) oportunizar momentos de pensamento livre para que as crianças se expressem à vontade, criem suas hipóteses e formas de teste;
- h) propiciar e permitir que a autonomia e a iniciativa infantil sejam protagonistas das atividades;

Portanto, é possível desafiar o pensamento da criança, por um caminho que respeite o seu desenvolvimento, suas curiosidades e as considerem em suas falas e modo de ser. É importante que o adulto/educador faça seus planos partindo “dos” alunos e “com” os alunos. Que os observe, questione seus interesses e curiosidades, faça pactos e preserve em si e no grupo uma atitude filosófica de paixão por aprender.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 14 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- BECKER, F. *et al.* **Função simbólica e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2002.
- BRUNER, J. **O processo da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1978.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12. Ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- CUNHA, J. **Filosofia na educação infantil: fundamentos, métodos e propostas**. São Paulo: Alínea, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia para a criança**. São Paulo: Alínea, 2008.
- DOURADO, I.; PRANDINI, R. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo: Faculdades integradas “Campos Salles”, n.5, p. 23-31, nov., 2002.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- KOHAN, W. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LIPMAN, M.; OSCANYAN F.; SHARP, A. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.
- \_\_\_\_\_. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SARDI, R. **Perguntas-máquinas**. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 3, p.227-240, jul./dez. 2007.
- VYGOTSKY, L. **A formação da mente**. 4. Ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.