

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA

INGRID ELLEN DA SILVA FELIX

**PEQUENOS FILÓSOFOS: A FILOSOFIA COM/PARA CRIANÇAS
COMO UM PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO NA INFÂNCIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LONDRINA

2020

INGRID ELLEN DA SILVA FELIX

**PEQUENOS FILÓSOFOS: A FILOSOFIA COM/PARA CRIANÇAS
COMO UM PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO NA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Sociais, Humanas e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. David da Silva Pereira
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Magda Costa Carvalho

LONDRINA

2020

TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação está licenciada sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, Califórnia 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

F316p Felix, Ingrid Ellen da Silva

Pequenos filósofos: a filosofia com/para crianças como um processo de emancipação na infância / Ingrid Ellen da Silva Felix. - Londrina : [s.n.], 2020.
109 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. David da Silva Pereira.

Coorientadora: Profa. Dra. Magda Costa Carvalho

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2020.

Bibliografia: f. 89-93.

1. Filosofia. 2. Ensino fundamental. 3. Autonomia em crianças. 4. Diálogos.
I. Pereira, David da Silva, orient. II. Carvalho, Magda Costa, coorient.
III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. IV. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. V. Título.

CDD: 507

Ficha catalográfica elaborada por Cristina Benedeti Guilhem - CRB: 9/911



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Diretoria do Campus Londrina
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Humanas, Sociais e da Natureza



TERMO DE APROVAÇÃO

Pequenos Filósofos: A Filosofia com/para Crianças como um Processo de Emancipação na
Infância

por

Ingrid Ellen da Silva Felix

Esta dissertação foi aprovada no dia 13 de Julho como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora compostas pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO (aprovado, aprovado com restrição, ou reprovado)

Prof.º. Dr.º. Givan José Ferreira dos Santos
UTFPR – Londrina

Prof.ª. Dr.ª. Roberta Negrão de Araújo
UENP - Cornélio Procópio

Prof. Dr. David da Silva Pereira
UTFPR - Cornélio Procópio
Orientador

Prof.ª. Dr.ª. Magda Costa Carvalho
Universidade dos Açores – Portugal
Coorientadora

Visto da Coordenação
Prof. Dr. Paulo Sérgio de Camargo Filho
UTFPR – Londrina

A folha de aprovação assinada encontra-se arquivada na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza.

*Para todas as crianças, inclusive àquelas crianças grandes que nunca deixaram a infância
morrer dentro de si*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, o meu refúgio, minha fortaleza, minha força e meu porto seguro. A Ele toda honra, toda glória e todo louvor.

Ao meu orientador David da Silva Pereira, pela acolhida, pelo profissionalismo, pela confiança, por acreditar em mim, pelas palavras amigas, pela dedicação, por tanto conhecimento que repartiu comigo tão gentilmente, e, principalmente por ser um ser humano incrível. A ele, minha eterna gratidão e admiração.

A professora Magda Costa Carvalho, minha coorientadora, que amavelmente me acolheu de tão longe e me apresentou para esse mundo da Filosofia para Crianças. Sou muito grata por todas as partilhas e aprendizados que me proporcionou durante todo esse tempo.

Ao professor Givan Santos que foi quem me inspirou a querer trabalhar com Gêneros Textuais e, embora o foco da minha dissertação tenha tido outros rumos, toda a partilha foi essencial para minha formação. Agradeço também por aceitar o convite para compor a banca examinadora desse trabalho e pelas ricas contribuições.

A professora Roberta Negrão, que me inspira desde pequena. Obrigada por aceitar o convite para compor a banca examinadora, pelas ricas contribuições e por ser uma inspiração.

Ao meu pai, Afonso, a mais linda estrela do céu, que ainda na infância brotou no meu coração a certeza de que posso todas as coisas se as desejar. Ao meu paizinho querido, o meu eterno amor

A minha amada mamãe, Sueli, por ser a minha inspiração, a pessoa mais importante da minha vida. Sou grata pela sua fé inabalável, por sempre ter uma palavra amiga, pelo nosso companheirismo e por deixar de viver os seus sonhos para poder realizar os meus. Tudo o que eu sou, tudo o que eu tenho e o que eu vier a ser, será sempre um reflexo do que ela é.

Ao meu marido Vitor, o amor da minha vida, pela cumplicidade, compreensão, por todos os incentivos, por ouvir com paciência minhas inquietações, por entender a minha ausência, por estar ao meu lado torcendo pelas minhas conquistas e me apoiando em todas as situações. A vida torna-se mais bela com alguém para amar.

Ao meu irmão Lucas, meu primeiro e melhor presente, por me inspirar com sua inteligência, prontidão e por aguçar em mim o desejo de buscar sempre o melhor. Se eu tivesse que conjurar um patrono, nele eu pensaria.

A Escola Municipal “Padre Antonio Lock”, a minha escola querida, escola em que aprendi a segurar no lápis e desenhar as primeiras letrinhas, que abriu as portas para que

depois de adulta eu retornasse como professora e que abriu espaço para a realização da implementação dessa pesquisa de mestrado. Minha eterna gratidão a minha escola querida.

A todas as crianças participantes da implementação dessa pesquisa, elas foram a peça mais importante de tudo o que aconteceu. Sem elas nada disso seria possível, jamais esquecerei dessa turminha tão amada. Gratidão por cada uma delas.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa pelas partilhas e contribuições durante todo o processo desse trabalho.

A todos os meus professores. Esse trabalho é o conjunto do esforço de todos eles.

RESUMO

FELIX, Ingrid Ellen da Silva. Pequenos Filósofos: A Filosofia com/para Crianças como um processo de emancipação na infância. 109 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Sociais Humanas e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2019.

Este estudo trabalhou com elementos de autonomia por meio de uma adaptação da Filosofia com/para Crianças, denominada Rodas Filosóficas com crianças entre nove e dez anos de uma escola pública de uma cidade localizada no Norte do Paraná. O objetivo dessa investigação foi sistematizar um guia didático interdisciplinar para o trabalho com a Filosofia com/para Crianças. A problemática consistiu em dialogar sobre quais estratégias podem ser realizadas para que a escola se transforme em um ambiente favorável à emancipação e autonomia das crianças. Esse estudo foi relevante pois permitiu que os pequenos ganhassem vez e voz, que toda sua fala fosse valorizada, que se sentissem importantes e que por meio dessas rodas tivessem sua autonomia construída e pudessem se conhecer ao longo de sua infância e da vida. A fundamentação teórica contou principalmente com as ideias de Michel Foucault em sua obra “*Vigiar e Punir*” (1987), de Bourdieu e Passeron em “*A reprodução*” (1975) e Lipman (1990) de Carvalho (2015) com seus estudos em Filosofia para Crianças e Serres (2003) com a obra *Polegarzinha*. A implementação da pesquisa de caráter qualitativo e pesquisa-ação deu-se por meio de Rodas Filosóficas com crianças de nove e dez anos durante quatro meses em uma escola de Ensino Fundamental. Foi possível afirmar que o trabalho com a abordagem da Filosofia para Crianças transformou a maneira pela qual as crianças viam a escola e contribuiu de maneira eficaz com o processo de desenvolvimento da emancipação e autonomia da criança.

Palavras-chave: Filosofia com/para Crianças. Rodas Filosóficas. Emancipação. Autonomia

ABSTRACT

FELIX, Ingrid Ellen da Silva. Little Philosophers: Philosophy with / for Children as a childhood emancipation process. 109 f. Dissertation - Graduate Program in Teaching Human and Social Sciences, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2019.

This study worked with elements of autonomy through an adaptation of Philosophy for Children, called Philosophical Wheels with children between nine and ten years old from a public school in a city located in the north of Paraná. The objective of this study was to systematize an interdisciplinary didactic guide for working with Philosophy with / for Children. The problem consisted of talking about which strategies can be carried out so that the school becomes a favorable environment for the emancipation and autonomy of children. This study was relevant because it allowed the little ones to gain time and voice, that all their speech was valued, that they felt important and that through these wheels they had their autonomy built and could get to know each other throughout their childhood and life. The theoretical foundation relied mainly on the ideas of Michel Foucault in his work "Discipline and Punish" (1987), by Bourdieu and Passeron in "The reproduction" (1975) and Lipman (1990) by Carvalho (2015) with their studies in Philosophy for Children and Serres (2003) with the work *Petite Poucette*. The implementation of qualitative research and action research took place through Philosophical Wheels with children aged nine and ten for four months in an elementary school. It was possible to affirm that the work with the Philosophy for Children approach transformed the way in which they were raised, saw the school and contributed effectively to the process of development of the child's emancipation and autonomy.

Keywords: Philosophy with / for Children. Philosophical Wheels. Emancipation. Autonomy

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CONVITE PARA AS CRIANÇAS	41
FIGURA 2 – BATATA FRITA	51
FIGURA 3 – BEIJINHO	52
FIGURA 4 – CHEDER	53
FIGURA 5 – MELANCIA	54
FIGURA 6 – MINHOQUINHA	55
FIGURA 7 – NUTELA	56
FIGURA 8 – PAÇOCA	57
FIGURA 9 – HAMBURGUER	58
FIGURA 10 – TRABALHO SOBRE GÊNERO TEXTUAL	66
FIGURA 11 – SESSÃO 1: OS PORQUÊS DA VIDA	69
FIGURA 12 – SESSÃO 2: AMIZADE	73
FIGURA 13 – SESSÃO 4: RECEITA MALUCA	78
FIGURA 14 – CARTAS ENVIADAS PARA HOSPITAL	80
FIGURA 15 – IDA AO MERCADO	81
FIGURA 16 – DOAÇÃO DE LIVROS CONFECCIONADOS	81

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES	49
QUADRO 2 – ATIVIDADES INICIAIS PARA O PLANO DE AULA	59
QUADRO 3 – DIÁLOGO DA PRIMEIRA SESSÃO	64
QUADRO 4 – AUTOAVALIAÇÃO DA PRIMEIRA SESSÃO	67
QUADRO 5 – DIÁLOGO SOBRE A AMIZADE	71
QUADRO 6 – DIÁLOGO SOBRE A FELICIDADE	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 INFÂNCIA, CRIANÇA E ESCOLA	19
2.1 A CONDIÇÃO DA CRIANÇA.....	19
2.2 A INFÂNCIA NO BRASIL	22
2.3 O AMBIENTE ESCOLAR COMO INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR	26
2.4 A ESCOLA COMO LUGAR DE DESIGUALDADE.....	29
2.5 A ESCOLA HOJE: POLEGARIZINHOS E POLEGARZINHAS	32
3 O CAMINHO COM AS CRIANÇAS.....	35
3.1 A FILOSOFIA COM/PARA CRIANÇAS	36
3.2 SOBRE A ESCOLA E A ESCOLHA POR ELA.....	40
3.3 CONVERSA SOBRE PESQUISA.....	42
3.4 O QUE VEIO ANTES DO TRABALHO COM AS CRIANÇAS.....	45
3.5 O PROCESSO EDUCACIONAL: UM GUIA DIDÁTICO INTERDISCIPLINAR PARA O TRABALHO DA FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS	46
3.6 A FILOSOFIA COM AS CRIANÇAS NA PRÁTICA.....	49
4 REFLEXÃO A PARTIR DOS DIÁLOGOS COM AS CRIANÇAS.....	52
4.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	52
4.2 RELATO DAS ATIVIDADES EXECUTADAS	59
4.2.1 ATIVIDADES PREPARADAS X ATIVIDADES EXECUTADAS: UM DESAFIO NA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS.....	60
4.2.2 PLANEJAMENTO ALTERADO: FRACASSO OU SUCESSO.....	61
4.3.2 RELATO DA PRIMEIRA RODA FILOSÓFICA PROPOSTA POR UMA DAS CRIANÇAS.....	70
4.3.3 RELATO DE UMA DAS ÚLTIMAS RODAS FILOSÓFICAS PROPOSTA POR UMA DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DAS SESSÕES.....	75
4.4 UM OLHAR PARA ALÉM DAS RODAS FILOSÓFICAS	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A – PROGRAMAÇÃO PARA OS ENCONTROS.....	94
APÊNDICE B – DEMAIS DIÁLOGOS COM AS CRIANÇAS.....	95
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO E DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	108

APRESENTAÇÃO

Sempre brinco com meus colegas que não fui eu quem escolheu a educação. Foi ela quem me escolheu, pois desde muito cedo, ser professora já estava nos meus planos. Antes mesmo de iniciar minha vida escolar, a minha brincadeira preferida era imitar uma professora e meu sonho era ter idade para frequentar uma escola, crescer e me tornar professora. Nos meus primeiros anos escolares, esse desejo aflorou ainda mais e a certeza de que eu seria uma professora tomou conta de mim. Assim que chegou o tempo certo, fui matriculada no Curso de Formação de Docentes em Nível Médio (Magistério) e desde o primeiro ano já realizava estágios voluntários nas escolas e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), sempre que possível. No segundo, aos dezesseis anos, tive a oportunidade de realizar um estágio remunerado em um CMEI e, embora contratada como estagiária, era a responsável por uma turminha com 12 alunos de quatro anos. Foi a partir desse ano que decidi que a sala de aula era o meu lugar, o meu melhor lugar e, a partir de então, minha carreira como professora se iniciou.

No último ano do curso, foi o período de vestibular e perdi meu pai. Foi muito difícil para toda minha família e, sem condições financeiras para pagar a inscrição do vestibular para Pedagogia, minha única opção foi o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). O curso de licenciatura disponível na universidade que havia em minha cidade era o de Matemática. Decidi encarar, mesmo não gostando dessa área, já que era a opção no momento. Ao longo dos meus estudos na Licenciatura em Matemática, minha paixão sempre foi voltada para a Formação Pedagógica. Eu até cheguei a trancar o curso e migrar para Pedagogia que sempre foi meu sonho. No meio do caminho, retornei em busca de concluir a Licenciatura que havia iniciado.

Fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na área de Educação Matemática e voluntária na Iniciação Científica e no Projeto de Extensão intitulado: Educação em Direitos Humanos: Formação e Humanização Docente, na área da Educação. Nesse projeto, eu me realizava. Ao participar dessas ações tive o primeiro contato com o Grupo de Pesquisa “Observatório de Políticas Públicas” e, nesse momento, tive contato com pessoas que já atuavam na área da Educação há muito tempo, com uma bagagem muito rica e inspiradora. Isso aflorou o desejo de continuar meus estudos em Educação, agora por meio de um curso de Pós-Graduação.

Então, assim que conclui a Licenciatura, realizei a inscrição para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN). Contudo, confesso que minhas esperanças em ser aprovada eram mínimas, uma vez que eu não me achava capaz de ser aprovada já que meu currículo e meu percurso acadêmico não eram tão ricos quanto o dos demais candidatos que se inscreveram. Mesmo sem acreditar, decidi dar o meu melhor, estudar e confiar que o melhor aconteceria e, para minha surpresa, fui aprovada, pois alguém confiou em mim e decidiu me acolher como orientanda e eu serei eternamente grata por essa oportunidade.

Inicialmente, o meu objetivo era estudar sobre o ambiente escolar e compará-lo com o ambiente prisional, com foco nos estudos de Michel Foucault. No entanto, no decorrer do primeiro ano de estudos e em conversas constantes com o meu orientador, conhecemos a Filosofia com/para Crianças por meio da professora Magda Costa Carvalho, da Universidade dos Açores. Eu me apaixonei por essa forma de lidar com as crianças, pois é algo que vai ao encontro da minha realidade em sala de aula. A partir desses estudos sobre a Filosofia com/para Crianças, decidimos adaptar meu projeto e trabalhar com algo semelhante com meus alunos para fazer, desse trabalho, a minha investigação para a conclusão desse curso de Mestrado e será esse estudo com as crianças que irei relatar ao longo desta dissertação.

1 INTRODUÇÃO

A fala de uma criança nem sempre é valorizada. De forma sutil, desde muito cedo, é afirmada a ideia de que o sinônimo de uma boa educação é a obediência. É exigido que a criança saiba se comportar, que seja quieta, que fale apenas quando solicitado. Para a sociedade em geral, quanto mais obediente uma criança for, mais demonstrará o quão foi educada pela família.

Na escola, percebe-se que todos esses fatores são reforçados, a criança não tem o direito pleno à voz. É pedido para que fale apenas o necessário, pergunte somente mediante o levantamento das mãos e embora existam diversas metodologias de ensino que visem a emancipação da criança e o pleno desenvolvimento de sua autonomia, os princípios da educação autoritária ainda estão enraizados na sociedade. Aos poucos, ser plenamente obediente se torna um padrão e as crianças são convidadas a se adaptarem a ele.

Quando esse processo ocorre, aquela que era falante se torna quieta e retraída, aquela que perguntava o tempo todo, guarda seus questionamentos para si. A criança se acostuma com essa rotina da obediência absoluta e a sua emancipação e autonomia dão espaço para a insegurança e a timidez. Todo esse processo leva tempo, mas, no momento em que é concretizado, todos na escola sentem que cumpriram o dever: todas as crianças ficaram quietas e comportadas. É o sonho de muitos professores. Mas, será que realmente deveria ser assim?

Michel Foucault (1987), em sua obra *Vigiar e Punir*, faz menção à escola como um sistema aprisionador e punitivo, no qual a criança é um corpo dócil e de fácil manipulação. Nessa obra, o autor compara o ambiente escolar, bem como hospitais e igrejas, com o ambiente carcerário.

Para o autor, desde muito cedo a obediência é aclamada e aquele que não obedece, que não cumpre as regras, não é digno de conviver em sociedade. O direito de questionar e de pensar é podado da criança ainda nas primeiras etapas de sua vida escolar e o único meio que ela vê para se adequar a esse novo mundo que lhe é apresentado é ser docilizada.

Por outro lado, Bourdieu e Passeron (1975) acreditam ser a escola um ambiente que aprofunda a desigualdade. É nesse ambiente que os mecanismos desiguais ficam em evidência. Todavia, por ser a escola um lugar de acolhimento e igualdade, tais ocorrências não deveriam ser potencializadas e evidenciadas nesse espaço.

Ao partir dos estudos com esses autores, foi possível questionar-se sobre tais mecanismos que ainda perpetuam no ambiente escolar e que precisam ser mudados. A escola

deve ser um lugar propício para a fala e para a escuta, pois tem papel fundamental na construção da autonomia da criança. O ambiente escolar deve ser um lugar agradável e de valorização da fala da criança. A obediência e docilização dos alunos não deve ocorrer tão fortemente nas escolas. De maneira alguma, a escola pode aprofundar a desigualdade entre as crianças, mas torná-la acessível e igualitária para todas, independentemente de suas origens.

Por outro lado, a escola atual não é mais vista pelos alunos como um local de aprendizagem, uma vez que a tecnologia permite que, com apenas em um clique no celular, obtenha todo e qualquer “conhecimento” que julgar necessário. Esse novo modelo de aluno assusta o professor, que até então era acostumado a controlar, disciplinar e ser o centro das atenções.

Para problematizar esse novo modelo de escola, discutiu-se com as ideias de Polegarzinha, obra de Michel Serres, que aborda esse novo cenário mundial que tem transformado a visão do aluno e do professor sobre o que é uma escola e qual a sua função na vida das crianças.

Por trabalhar com crianças na faixa etária de zero a dez anos, surgiu o anseio de trocar a visão de que criança obediente é uma boa aluna. Ao contrário, pensar em um meio de desmitificar esse padrão e dar espaço a uma sala de aula com alunos que falem, que sejam valorizados e que tenham a sua infância garantida. Criança fala (e muito), criança questiona, criança é criativa e por que não usar essas virtudes a favor do ensino?

O problema desta investigação foi o seguinte: Quais atitudes o professor pode ter em sala de aula, para que a escola se transforme em um ambiente que favoreça o diálogo, as trocas de saberes e a emancipação da criança?

Para isso, foi definido trabalhar com metodologia diferente da usual, buscou-se uma abordagem que abrisse espaço para que a criança fale sobre o que ela quiser, que toda e qualquer questão levantada por ela seja ouvida, valorizada e não interrompida. Uma vez que pode ser que a escola seja o único lugar em que a criança use os direitos de fala, de voz, de falar e de ser ouvida e é papel do professor proporcionar esse momento.

Ao investigar as mais variadas metodologias de ensino, foi realizado o primeiro contato com os textos sobre a Filosofia com/para Crianças e, assim, a partir dos trabalhos da professora Magda Carvalho da Universidade dos Açores, em Ponta Delgada - Portugal, foi feita uma adaptação da forma como essa autora se apropriou da teoria para trabalhar com as crianças a partir de rodas de conversa em horário contra turno ao da aula.

A Filosofia com/para Crianças é uma abordagem que propõe espaço para que os questionamentos, as dúvidas, as incertezas e anseios sejam problematizados e acolhidos.

Aliás, essa abordagem parte dos questionamentos. Os diálogos e trabalhos realizados com as crianças partem da dúvida e a partir dessa dúvida que a aula é iniciada.

Após a escolha da abordagem, foi realizada uma breve apresentação da Filosofia com/para Crianças e sobre como ela pode ser introduzida com as crianças, foi apresentada que a Comunidade de Investigação e as novelas filosóficas, são meios pelos quais se dá a Filosofia com/para Crianças e foi apresentado o modelo pelo qual a investigadora optou ao trabalhar com os pequenos.

Nesse sentido, o objetivo geral para esta investigação foi o de “sistematizar um guia didático interdisciplinar para o trabalho com a Filosofia com/para Crianças, por meio de rodas de conversas com crianças de nove e dez anos. Assim, foi discutido acerca da interdisciplinaridade e a flexibilidade do planejamento, pois, ao se tratar das Filosofia com/para Crianças, a flexibilidade é uma possibilidade e foi essa maleabilidade durante todo o processo que possibilitou o pleno desenvolvimento do processo educativo com as crianças.

Foram elencados quatro objetivos específicos para esse trabalho.

O primeiro objetivo foi o de conhecer a condição da criança. Para cumpri-lo, foi necessário observar se as discussões com os autores abordados ao longo dessa investigação iam ao encontro da comunidade na qual a pesquisa foi implementada e se, de fato, as crianças ainda são vistas como um adulto em miniatura.

O segundo objetivo foi reconhecer que o ambiente escolar precisa de transformação para acolher as crianças; para isso, foi observado o ambiente escolar, como são dispostas as carteiras, qual é a visão que a criança tem do professor e quais são as abordagens que poderiam ser utilizadas para que a escola se tornasse um ambiente mais agradável para a criança.

O terceiro objetivo buscou compreender a importância da Filosofia com/para Crianças na escola. Assim, buscou-se observar se discussões filosóficas seriam uma boa estratégia de valorização e auxílio no desenvolvimento da autonomia e emancipação das crianças, por meio da discussão com autores e por meio da implementação da pesquisa. Para que esse objetivo fosse cumprido, as rodas de conversas foram fundamentais. Foi por meio das conversas e discussões trazidas pelas próprias crianças, em rodas de conversas, que foi possível perceber o quanto os pequenos necessitam desses diálogos na escola.

O quarto objetivo foi refletir sobre a flexibilidade do plano de aula no trabalho com a Filosofia com/para Crianças. Para cumprir esse objetivo, houve uma reflexão sobre como essa abordagem da Filosofia com/para com crianças permite total flexibilidade do plano de aula, visto que são as crianças que propõe os diálogos, elas que são as protagonistas das rodas de

conversas. Por outro lado, tomar um plano de aula fixo durante essas reflexões não seria o melhor caminho.

A problemática deste trabalho consistiu em estudar quais estratégias podem ser utilizadas para que a escola se transforme em um ambiente favorável à emancipação e construção da autonomia da criança. Desse modo, o texto foi organizado da seguinte maneira, segundo seus capítulos.

No primeiro capítulo, foi realizada uma breve apresentação do estudo sobre os motivos pelos quais a Filosofia com/para Crianças foi escolhida como abordagem para a implementação dessa pesquisa.

No segundo capítulo, foi realizada a reflexão sobre a condição da criança na antiguidade e no presente. Nesse momento, foi discutido sobre as ideias de autores como Ariès (1981) e Del Priori (2007) sobre a construção da infância e a infância no Brasil. Abordaram-se elementos sobre a maneira em que a criança era vista desde os tempos remotos até os dias atuais. Realizou-se também uma reflexão acerca de que embora muito tempo tenha passado, a visão de que a criança deveria se portar de acordo com olhar do adulto, no entanto ainda continua.

Ainda nesse capítulo, realizou-se uma reflexão sobre a escola como instituição disciplinar a partir de Michel Foucault, precisamente a partir da obra *Vigiar e Punir*. Nesse texto, o autor faz menção do ambiente escolar como um lugar propício para a manipulação e docilização dos corpos. Foi possível refletir sobre quais práticas reproduzidas em sala de aula contribuem para que esse ambiente não seja favorável para o diálogo e para a construção da autonomia de uma criança.

Abordou-se também as ideias de Bourdieu e Passeron sobre o fato de que a escola pode ser um ambiente que aprofunda as desigualdades entre as classes sociais. Por meio de seus estudos, esses autores usam de alguns conceitos para mostrar de que forma a escola reforça a desigualdade e, ao longo dessas discussões, alguns elementos do cotidiano foram abordados afim de exemplificar tais feitos.

No terceiro capítulo foi o momento de explicitar sobre a abordagem metodológica que foi escolhida para a implementação da pesquisa. Para isso, foi realizada uma discussão sobre o que é a Filosofia com/para Crianças e sobre a importância dessa abordagem para o desenvolvimento da emancipação da autonomia da criança.

Nesse capítulo ainda, foi detalhado passo a passo de como ocorreu a investigação de caráter qualitativo e com elementos de pesquisa-ação. Foi relatado, ainda, como se deu a escolha da escola para a implementação da investigação, quais foram os desafios para a

elaboração de um plano de aula que satisfizesse os objetivos propostos e de que maneira a investigadora decidiu trabalhar com as crianças com a abordagem por ela escolhida.

Foi também o momento de apresentar as crianças que foram as protagonistas para a existência desse trabalho, os meios pelos quais a implementação da pesquisa seria realizada, os primeiros passos para que ela ocorresse, a conversa com os pais e com a equipe pedagógica da escola e, finalmente, com as crianças.

No capítulo quatro, foi feita uma reflexão a partir das conversas com as crianças. Nesse capítulo, foi detalhado tudo o que ocorreu durante o processo. Os diálogos, as rodas de conversas, as atividades realizadas pelos alunos, a execução e elaboração do processo educacionotivo tecnológico.

Por último, as considerações finais trataram dos efeitos dos encontros nas crianças e na investigadora. Espera-se que esta investigação possa contribuir para os estudos sobre a construção da relação de ensino-aprendizagem com as crianças a partir do desenvolvimento da curiosidade, da valorização dos seus pensamentos e de seus protagonismos educacionais e que tenha sido uma semente que germine e traga frutos para a comunidade que a acolheu e que possa se multiplicar.

2 INFÂNCIA, CRIANÇA E ESCOLA

Quem é esse ser chamado de criança, o qual foi o foco da implementação desta investigação? Em qual ambiente escolar essa criança está inserida? Ao partir dessas indagações e para melhor elucidar o motivo que impulsionou a escolha pela Filosofia com/para Crianças como abordagem para esse trabalho, convém refletir sobre as concepções da evolução da infância e compreender quem é a criança no meio social. Do mesmo modo, é conveniente apresentar reflexões sobre como se caracteriza o ambiente escolar no qual a criança é inserida e a influência que ele exerce no processo de emancipação e desenvolvimento de sua autonomia.

Para isso, neste capítulo, discute-se o pensamento e o sentimento da infância ao longo dos anos e todo o caminho percorrido até o momento em que a criança se torna um ser munido de direitos perante a sociedade. Do mesmo modo, ao analisar o histórico do ambiente escolar, é possível perceber que a escola precisa ser transformada em um lugar acolhedor, propício à aprendizagem, um ambiente que não exclua, mas que acolha a criança. Para materializar essa afirmação, foi realizado um diálogo entre Pierre Bourdieu e Michel Foucault, pesquisadores franceses que fazem uma crítica ao modelo escolar que é apresentado às crianças.

Com esse diálogo, buscou-se uma reflexão sobre a maneira pela qual a escola é disposta e sobre como o ambiente escolar aprofunda as desigualdades e oprime os pequenos. Foram problematizadas, também, ideias da obra *Polegarzinha*, na qual Serres faz um paralelo entre a criança do século XXI e a criança que foram seus pais e professores.

2.1 A CONDIÇÃO DA CRIANÇA

Criança. Palavra que remete à doçura, à ternura, à inocência. A infância lembra uma fase terna, de carinho, de cuidado, de direitos e de proteção, mas, nem sempre foi assim. A palavra infância não tem uma definição própria visto que: “são muitas as definições, por sua diversidade, por ser de um tempo passado entrelaçado de geração em geração” (MAIA, 2012, p. 23). Kuhlmann e Fernandes dizem que se pode entender a infância como “a concepção ou a

representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança” (KUHLMANN, FERNANDES, 2004, p. 15).

Kohan afirma que nos tempos primórdios, na Grécia antiga, os primeiros filósofos não utilizavam de uma denominação própria para se tratar especificamente da infância. No entanto, “não parece justificado afirmar que a ausência de uma palavra específica signifique que não *se* tenha pensado a infância” (KOHAN, 2003, p. 15 grifos nossos).

Platão utilizava de duas palavras para se referir à criança: *paîs*, era utilizado para denominação de filho e filha e; *néos* significava “jovem”, “recente”. Kohan aborda que houve marcas difusas para se tratar da infância:

a) a primeira marca que distinguimos no conceito platônico de infância é a possibilidade quase total e enquanto tal, a ausência de uma marca específica, a infância pode ser quase tudo; essa é a marca do sem marca, a presença de uma ausência. b) a segunda marca é a inferioridade em face do homem adulto [...] c) em uma terceira marca, ligada à anterior, a infância é a marca do não importante, o acessório, o supérfluo (KOHAN, 2003, p. 18).

Observa-se que a criança não era vista como um ser que pensa, que sente e que pode falar por si. Pelo contrário, era tida como inferior, como alguém sem importância, superficial. Há relatos, porém, que nessa mesma época histórica a criança poderia também ser vista como [...]o material de sonhos políticos; sobre a infância recai um discurso de necessidade e o sentido de uma política que necessita da infância para erigir-se em perspectiva de um futuro melhor”. (KOHAN, 2003, p. 18). A criança era alguém que existia para suprir as expectativas do adulto e para realizar aquilo que o adulto, precisamente seus pais, não conseguiram. Todavia, é importante lembrar que, embora a criança fosse pensada nessa época, o sentido e o sentimento da infância não existiam.

O marco inicial sobre estudos e olhares para a infância propriamente dita, deu-se apenas com Phillipe Ariès (1978), um importante historiador francês que dedicou parte de sua vida a estudar a infância. Precisamente na obra *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1960, Ariès percorreu o modo de ver a infância, descrevendo-a como uma idade diferente da adulta. Para isso, desenvolveu elementos que associassem a infância à afetividade. Contudo, até chegar a esse conceito, foi percorrido um caminho árduo.

Até a Idade Média, a infância era uma etapa da vida caracterizada pela inexperiência e incapacidade. Os pequenos eram vistos como um adulto em miniatura, vestidos como adultos, tratados como adulto e desde muito cedo já lhe era ensinado um ofício. O marco para que a criança pudesse se inserir na sociedade era aos sete anos de idade.

Ariès define a infância em dois sentimentos. O primeiro, como o sentimento da “paparicação”, visto que se passou a observar a criança “[...] por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto. (ARIÈS, 1978, p. 158). Nesse sentimento, a criança era comparada a um animal de estimação, era engraçada, divertida e se tornava o entretenimento da família. Isso levava a acreditar que o carinho, apreciação, resultassem em uma visão de proteção da criança. No entanto, o mundo adulto ainda não era separado do mundo da criança.

O segundo sentimento da infância foi o religioso, a partir do qual se esperava que a criança pudesse dar continuidade aos ensinamentos que eram passados a ela pela sua família, havia a necessidade de educar a criança para ser moralmente correta na sociedade: “tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível de métodos de educação” (ARIÈS, 1978, p. 163).

No final do século XIX e início do século XX, a criança deixou de ser vista como um “animalzinho de estimação” e se tornou “objeto” de tutela do Estado. Assim, passou a ser discutida sobre a necessidade de garantia de direitos para elas. Frente a esse novo cenário, leis foram criadas para que esses direitos fossem efetivados.

Em 1919, foi fundada a primeira organização em defesa da criança, chamada Save the Children, criada para melhorar as condições de vida das crianças que passavam fome e sofriam maus tratos. Em 1924, foi aprovada a Declaração de Genebra, que, apesar de ainda não considerar as crianças como sujeito de direitos, fazia um discurso sobre proteção e auxílio para as crianças desamparadas. Em 1946, surgiu o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que também oferecia ajuda para as crianças necessitadas.

Em 1959 houve a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança que finalmente viu a necessidade de adotar uma política pública voltada para a proteção desse ser humano. Em 1979, foi instituído o Ano Internacional da Criança. Em 1988, com a Constituição Cidadã, a criança e o adolescente passam a ser priorizadas como serem em condições especiais de desenvolvimento. A partir de então houve a aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, em 1989. Assim, a infância foi valorizada, protegida e a criança passou a ter seus direitos garantidos no mundo todo.

Embora todos esses direitos tenham sido conquistados, ainda há um longo caminho para se percorrer em busca do reconhecimento da criança como um sujeito que tem voz, que pensa, que decide e que fala por si.

2.2 A INFÂNCIA NO BRASIL

Miséria, fome, maus tratos, abuso e invisibilidade marcam a história da infância brasileira. Embora haja o conhecimento de que os habitantes que viviam aqui já possuíam uma história, uma cultura e que uma infância existia aqui antes da chegada dos europeus e que seria essa a infância que deveria ser relatada como a primeira infância no Brasil. Infelizmente, ela começa a ser relatada a partir da colonização.

A História da Infância no Brasil teve início nas embarcações portuguesas. Muitas crianças embarcavam no navio como ajudantes dos marinheiros, acompanhantes, órfãs do rei ou simplesmente acompanhadas por seus pais. Nessas embarcações, muitas sofriam abuso sexual, eram expostas às péssimas condições de saúde, tratadas como escravas e muitas vezes acabavam morrendo antes mesmo do desembarque (RAMOS, 2007).

A morte de uma criança ou a violência contra ela não eram vistas como algo ruim, uma vez que a criança, nessa época, era denominada de “miúda”, “ingênuas” pois, não era certo que chegaria a fase adulta, isso frente a mortalidade infantil tamanha da época. A infância era vista apenas como uma transição para a fase adulta e a criança considerada como desprovida de razão (DEL PRIORE, 2007).

Com a chegada da ordem da Companhia de Jesus no Brasil no século XVI, a visão da infância mudou, pois esses trouxeram consigo elementos religiosos que elucidavam a criança como um ser divino que imitava Jesus. Um dos propósitos dos jesuítas era o de “consertar” os nativos, denominado por eles de índios, que possuíam, aos olhos dos europeus um estilo de vida inadequado, selvagem e sem civilização (COELHO, 2008). Como consideravam o adulto indígena difícil de ser catequizado, por terem suas crenças já enraizadas e sua alma perdida, a criança indígena passou a ser alvo de catequizações pois a enxergavam como uma folha branca que podia-se escrever e moldar da forma como quisesse. Como aponta Del Priore:

É bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria “afirmação do nascimento da infância”, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental. Nesse sentido, foi também esse movimento “que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se” (DEL PRIORE, 2007, p. 58).

Como se vê, novas formas de afetividade se formam nessa época e, com elas, um novo olhar para a infância. A criança representava um papel em branco, no qual podiam ser criados novos valores, novos olhares, desde que partisse do olhar do colonizador. Além do mais, com a catequização, era possível “conservar a docilidade e a obediência da criança, mais uma forma de ação que acabava por negar a cultura indígena” (SOUZA-NETO, 2000, p. 106).

Assim, esses religiosos passaram a catequizar a criança indígena juntamente com os filhos dos gentios, filhos de portugueses que ainda não eram convertidos, para que aprendessem a fé cristã e andassem pelo mundo como pequenos Jesus. Os castigos físicos eram vistos como uma forma de amor. Desse modo, era comum a criança ser castigada de forma agressiva para aprender elementos de moral e de bons costumes.

Em concomitância, muitas crianças negras foram introduzidas nas terras brasileiras juntamente com seus pais como escravas. Nesse sentido: “as crianças que chegavam em navios negreiros pareciam esqueletos, cheias de sarna, problemas de pele e outras moléstias e ficavam sujeitas a tratamentos horríveis” (DEL PRIORE, 2007, p. 114). Elas não tinham nenhuma proteção ou direito que lhes garantisse condições mínimas de vida. Eram vítimas de muita crueldade, visto que eram enxergadas de modo depreciativo. O colonizador se referia à mãe negra como “prenhe” e a crianças como “crias”.

A forma como a criança era tratada variava de acordo com sua origem. As crianças indígenas eram chamadas de curumins; as negras de moleque; e as brancas de sinhozinho (MULLER, 2007). A criança branca, vez ou outra, poderia ser mimada com brincadeiras como recompensa das obediências diárias. Já as crianças pobres, indígenas e negras eram utilizadas como serviçais a partir dos oito anos de idade, momento em que tomava a primeira comunhão e era considerada conhecedora do bem e do mal, segundo a fé cristã (DEL PRIORE, 2004).

Acreditava-se também que era necessário domesticar e adestrar a criança, tida como um animal de estimação: “o adestramento da criança também se fazia pelo suplício. Não o espetaculoso, das punições exemplares (reservadas aos pais), mas o suplício do dia-a-dia, feito de pequenas humilhações e grandes agravos” (DEL PRIORE 2007, p. 185).

Os cuidados com as crianças eram muito precários:

Os primeiros cuidados com o recém-nascido eram ancilares. Seu corpo molengo era banhado em líquidos espirituosos, como vinho ou cachaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixado. A cabeça era modelada e o umbigo recebia óleo de rícino misturado com pimenta com fins de cicatrização... as

mães indígenas preferiam banhar no rio seus rebentos. As africanas costumavam esmagar o narizinho dos pequenos dando-lhes uma forma que lhe parecia mais estética (DEL PRIORI, 2007, p. 86).

Como se pode ver, a criança era como uma boneca os direitos de cuidado, de carinho e de proteção não existiam. Tentar afinar o nariz de um bebê por motivos estéticos, colocar pimenta no umbigo e outros rituais citados acima reforçam o quão a criança não era vista como digna de cuidado e de direitos. Todavia, foram introduzidos, aos poucos, elementos de higiene e saúde para que houvesse um cuidado maior com os bebês.

Durante os séculos XVII e XVIII, o número de crianças encontradas mortas ou que eram abandonadas com lixo cresceu demasiadamente. Bebês eram encontrados aos pedaços, pois “muitas vezes eram devorados por cães e outros animais que viviam nas proximidades ou vitimados pelas intempéries ou pela fome” (SOUZA-NETO, 2000, p. 107). Então, os olhares começaram a se voltar para a criança, uma vez que se passou a acreditar que a assistência e caridade para com a criança seria presenteada com o céu, como meio de expiação dos pecados. No entanto, como não havia um número suficiente de família para acolher as crianças abandonadas, foi criada a “roda dos expostos”, como um lugar para se abandonar bebês indesejados com a garantia de anonimato. A roda funcionava assim:

“Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado” (MARCÍLIO, 2011, p. 57).

As crianças abandonadas e deixadas, na “roda dos expostos”, eram brancas, fazendo-se necessário salientar que essa prática de abandono de criança, fora trazido para o Brasil pelos europeus pois, até então não era o costume de indígenas e de negros. No entanto, em decorrência da miséria, da exploração e da marginalização esses povos começaram reproduzir as mesmas práticas. Assim, a preservação da honra e do “bom nome”, além da situação de extrema pobreza eram as razões que levavam as pessoas a abandonarem seus filhos (RISSINI, 2008).

Com o fim da escravidão no Brasil e o incentivo à imigração europeia, entre o final do século XIX e início do século XX, a visão da infância teve novo rumo. Agora, a criança deixa de ser apenas alvo de caridade cristã e passa a ser responsabilidade também do Estado. Isso ressignifica a criança como o “futuro do país”, como aquela que seria tornada a esperança da nação e isso era considerado um grande perigo.

Ao mesmo tempo que a criança era vista como esperança, tornava-se também uma ameaça. Havia o medo de que a criança se envolvesse com a criminalidade ou com os vícios e comprometesse esse futuro da nação. Isso fez com que Estado garantisse que a família que não criasse seu filho para ser cidadão do bem, perdesse a sua guarda por causa do perigo para a sociedade que isso representava. (RISSINI, 2008).

No entanto, não significa que a criança deixaria de ser explorada, mas:

A transição da escravidão para o trabalho livre não viria significar a abolição da exploração das crianças brasileiras no trabalho, mas substituir um sistema por outro considerado mais legítimo e adequado aos princípios norteadores da chamada modernidade industrial (DEL PRIORE, 1999, p. 91).

Ou seja, Del Priore afirma que, mesmo em um período de transição da escravidão para um trabalho não escravo, a criança continuava a ser explorada, de forma sutil e aceitável, o que leva a reflexão sobre a ausência de direitos e a inexistência de cuidados.

Além dos filhos de escravos e de índios, as crianças brancas, filhas dos imigrantes, também, passaram a ter sua infância roubada, uma vez que desde muito pequenas eram inseridas no mercado de trabalho em péssimas condições de higiene: “eram, de fato, jornadas de trabalho extremamente longas, que em alguns estabelecimentos atingiam dez, doze, às vezes quatorze horas diárias, com intervalos reduzidos e sem descanso semanal.” (MOURA, 1999 p. 270). Embora houvesse ações do Estado em prol da criança, tais ações se mostram mais voltadas às punições que assegurassem o bom comportamento da criança em sociedade do que uma proteção da infância.

Na segunda metade do século XX, após ao reconhecimento internacional dos Direitos Humanos, o Estado passou a assegurar e criar políticas voltadas especificamente para a proteção da infância que deixou de ser vista apenas como uma transição para a fase adulta e a criança passou a ser vista como um cidadão munido de direitos e que tem o seu papel na sociedade.

Desde 1988, a criança ocupa um papel de destaque na sociedade e é vista como um ser de socialização, de conhecimento, de criatividade e que pode pensar por si. No entanto, Del Priore destaca que a criança ainda tende a ser domesticada pelos adultos de duas formas:

O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve” [...]. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira (DEL PRIORE, 2013, p. 8).

Como enfatiza essa autora, pensar por si e ter suas próprias vontades não eram ações cabíveis no meio adulto. A criança existia para suprir as necessidades de seus pais. Em relação ao ensino deveria ser adestrada para que fosse uma pessoa pré estipulada, seja pelo seu mentor, pela família, a criança precisava fazer, ter e não apenas ser. O brincar e o ser criança não eram significativos.

De fato, embora a evolução do sentimento da infância seja enorme e que muito tem sido feito em prol da criança, falta ainda que o adulto compreenda que a criança pode conquistar a sua emancipação, que ela não sabe menos e não é menos capaz; apenas vê o mundo de outra forma, sabe de coisas distintas e compreende de maneira diferente. Ao seguir a ideia de Kohan, acredita-se que a criança deve ser encarada não como alguém que irá se transformar em algo, mas que seja vista em sua totalidade.

2.3 O AMBIENTE ESCOLAR COMO INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR

Michel Foucault, um filósofo francês que embora não tenha focado suas pesquisas especificamente na área da Educação, elaborou conceitos essenciais para se pensar a humanidade e analisar suas práticas.

O objeto de estudo desse filósofo foi o sujeito e o propósito de sua investigação foi o de buscar compreender a construção da humanidade do sujeito moderno que, para ele, é uma invenção, pois nasce de saberes modernos, que buscam estratégias de formas subjetivas para disciplinar o sujeito.

Precisamente na obra *Vigiar e Punir* por meio de uma análise histórica, Foucault faz menção à disciplina em um contexto educacional: o colégio interno. Ele viu nas fábricas, hospitais, prisões e também nesses colégios um sistema de adestramento, no qual o indivíduo é um ser a ser disciplinado e a ser manipulado para atender as necessidades que lhe são impostas. Para ele: “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 119). Assim:

Esse mecanismo é de cunho social, o que permite formar um ser submisso e disciplinado, um indivíduo que siga as normas, o remete a esse sujeito "a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 1987 p. 119).

Realmente, o ambiente escolar dispõe de monitores pelos corredores controlando horário de entrada, o uso o uniforme, o tempo para ida ao banheiro e as conversas paralelas nos corredores. Em sala de aula, são comuns castigos para os alunos que não obedecem às regras como o não uso de boné, de tênis de cor diferente do solicitado, de conversa com o amigo durante horário da aula. Regras que condicionam o processo de ensino e aprendizagem a uma doutrinação, se utiliza mecanismos que atuam como dispositivos carcerários, pois obriga o aluno a ter determinada atitude sem uma explicação cabível para tais.

Essa relação de poder mostra a escola como uma máquina, cujo objetivo é o de docilizar a fim de favorecer o controle. É essa relação de poder que torna “o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que se deve deixar funcionar automaticamente nele” (FOUCAULT, 1987 p. 106). Nesse ambiente, é necessário que a pessoa siga as regras para poder viver em sociedade. Isso se dá desde muito cedo e a sociedade está acostumada com esse processo de docilização. Para o autor:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor... “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais... A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de um exercício (FOUCAULT, 1987, p. 153).

De fato, a escola exerce esse poder de adestramento dos indivíduos. Durante a infância, aprende-se que quanto mais quieta a criança for mais é amada pelos pais e pela professora. Acredita-se que ficar na sala de aula durante quatro horas sem levantar da carteira e nem ao menos pedir para ir ao banheiro, faz de si a criança perfeita. Assim, espera ouvir uma frase como a seguinte. “Ah, se todas as crianças fossem quietinhas como você!”. A criança cresce com esse pensamento e na fase adulta acaba por reproduzir tais comportamentos com seus filhos e/ou com as crianças ao seu redor.

Criança quer conversar, que contar sobre o bolo que ajudou a mãe a fazer em casa e lembrar do conteúdo de receitas culinárias que aprendeu na escola. Criança quer contar que foi ao mercadinho e que ajudou a moça do caixa a voltar seu troco. Ela quer reconhecimento por ter ensinado o irmãozinho mais novo com uma tarefa de casa. Quer ser valorizada por levar para o dia a dia aquilo que aprende na escola. E, muitas vezes, os professores, sem perceber, podam.

Veiga-Neto, um estudioso da obra foucaultiana, ressalta que a escola é uma instituição poderosa, com poder de transformação do sujeito. Isso é sério, pois ao realizar seu papel transformador de forma equivocada pode matar o indivíduo, no sentido de matar sua criatividade, seu poder de argumentar, questionar. Isso pode afetar na formação da personalidade da pessoa. Segundo ele:

[...] a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder a íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correria (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito (VEIGA-NETO, 2007, p. 114).

Nessa perspectiva, o papel da escola deveria ser o de promover no aluno o desejo de conhecer a si, no sentido da disciplina e, nesse movimento, permitir-lhe conhecer seus limites, o que lhe possibilitaria uma autorregulação para a tomada de decisões mais conscientes e afastar mecanismos de coerção ou manipulação. Isso não significa que o professor e demais gestores perderiam sua autoridade, ao contrário, essa autoridade lhe seria adjudicada pelos estudantes com maior reconhecimento, do que resulta dos papéis autoritários. Portanto, o ambiente escolar deve ser um espaço de socialização e descobertas, a veicular ações dialógicas e interativas em vista do desenvolvimento individual e coletivo. Nesse processo, o professor tem um caráter indispensável, pois é por meio da relação professor-aluno que a criança aprende desde cedo a se conhecer, diferenciar o “certo do errado” sem precisar de tantas regras e punições.

Precisamente ao tratar da infância, fase na qual a criança aprende sobre a raiz de seu ser, aprende a desenvolver a autonomia e aprende a conectar-se consigo mesma. Por outro lado, posturas como vigiar, punir, munir essa criança de regras e não deixar com que ela seja incentivada e livre para dizer o que pensa, a aprisiona e priva esse ser humano de qualquer aprendizagem que não seja a obediência.

Para isso, seria necessário que o docente se empoderasse dessa teoria. Gallo (2006) relata que o educador deve “adestrar-se a si mesmo, construir-se como educador, para que possa educar, isto é, preparar ao outro para que se adestre a si mesmo” (GALLO, 2006, p. 259).

2.4 A ESCOLA COMO LUGAR DE DESIGUALDADE

Além de ter sido vista como um ambiente de aprisionamento, a escola também foi descrita como um lugar que aprofunda as desigualdades. Bourdieu e Passeron acreditavam que, por meio de diferenças entre a cultura da escola e a cultura doméstica de estudantes, existe uma forma não reconhecida de reprodução social operando dentro do sistema educacional. Para analisar essa teoria, Bourdieu projetou três conceitos teóricos: o *habitus*, o capital e o *campus* (BOURDIEU; PASSERON, 1990).

O *habitus* é uma produção de práticas e sistemas por meio do processo de socialização adquirido pela história de cada agente individual. É a incorporação das estruturas sociais externas que cercam uma pessoa e guiam suas ações. O *habitus* é internalizado dentro de cada pessoa individual, mas é o campo externo que define as interações entre os agentes.

O *campus* é um espaço social estruturado de forças que concorrem entre si e que disputam as quantidades limitadas de capital disponível. São as pessoas com os *habitus* mais altos que são as capazes de conseguir o maior capital e, desse modo, dominar o *campus*. Já o capital diz respeito às formas diferentes que são constitutivas do *habitus* de uma pessoa e possui valores diferentes dentro de *campus* diferentes.

Os principais tipos de capital são econômicos, pois são os recursos materiais e a riqueza. O capital social, que diz respeito às habilidades para criar amizades; o simbólico, que são prêmios e ideologias que fazem valer a pena as ordens estabelecidas. Há também o capital cultural que consiste nos discursos linguísticos e culturais valorizados dentro de um *campus*. Esse é o conceito mais utilizado por Bourdieu na pesquisa educacional: “O capital cultural é uma hipótese teórica que possibilitou explicar a desigual conquista escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 1984, p. 124). Como menciona o autor, a desigualdade de classes pode influenciar no desenvolvimento escolar de uma criança na escola.

No livro de Grenfell e James, *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory* (1998), dois projetos de pesquisa sobre desigualdade na educação e sua relação com a classe social foram apresentados. O primeiro, de Reay (1995), apresenta sua pesquisa que teve mais de dezoito meses, com trinta e três mães cujos filhos frequentaram duas escolas diferentes no Reino Unido; Milner, que era da classe trabalhadora e, Oak Park, era de classe média. Em sua investigação, Reay (1995) empregou o capital cultural e o *habitus* como ferramentas

conceituais para examinar como as atividades das mães influenciam no desenvolvimento de seus filhos.

Muitas mães de classe média, com filhos em Oak Park, colhiam bons resultados escolares a partir da autoconfiança com a qual se envolviam na educação de seus filhos. O oposto foi verdadeiro para as mães da classe trabalhadora entrevistadas por Reay (1995) que relataram não se lembrar de suas mães terem ido para a escola, uma vez que viviam trabalhando. As mães da classe trabalhadora esboçaram uma separação clara quando cresciam entre a educação e a casa. Isso levou Reay a explicar como as mães de classe média costumavam se envolver com a escola e discutir o currículo com os professores, enquanto nenhuma das mães da classe trabalhadora tinha a confiança para tais atitudes.

Reay (1995) utilizou o *habitus* e o capital para explicar como as mulheres da classe trabalhadora se sentiam incapazes de participar da educação de seus filhos por causa do seu *habitus* e capital. As mães da classe média, quando ensinavam seus filhos em casa, consideravam-no um processo natural devido ao seu *habitus* e capital recebidos.

Reay (1995) usou seu acesso a Oak Park e Milner para produzir também um estudo separado que pesquisou *habitus* na sala de aula primária. Durante essa investigação, as crianças das duas escolas se envolveram com um jogo de computador, nesse jogo as crianças davam ordens a uma empregada doméstica de forma rude porque ela é apenas uma criada”.

Quando as crianças da classe trabalhadora em Milner se engajaram no mesmo jogo de computador, elas agiram de forma muito diferente. Ao invés de assumir uma postura autoritária, apresentavam como um convidado que queria explorar a casa com sua anfitriã. Reay (1995) aponta para este exemplo para distinguir os *habitus* envolvidos.

No Brasil não é diferente, pois é nítida a tamanha desigualdade social entre as crianças. Há crianças em condições de vida precária, que necessitam estritamente de todo e de qualquer auxílio para terem o básico, como alimentação e moradia. Segundo um estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2018, cerca de 54,8 milhões de pessoas vivem abaixo da linha a extrema pobreza. ¹ Isso quer dizer que sobrevivem com apenas R\$ 145,00 mensais. Entre essas pessoas, cerca de 18,2 milhões são crianças.²

¹ Dados retirados do site do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza.html>> Disponível em: 25.Maio.2019.

² De Acordo com a Lei, considera-se crianças para os efeitos dessa lei as pessoas com até 12 anos completos... (Brasil, 1990)

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º, inciso III, estabelece como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1988). Ao levar essa lei e objetivo na escola, há vários programas assistenciais que visam amenizar a desigualdade social e garantir a educação escolar das crianças de baixa renda. No entanto, esses programas não são suficientes para uma inclusão plena e igualitária.

De acordo com Dubet (2003), “a oferta escolar não é homogênea e nem produz sempre o mesmo desempenho; não tem sempre a mesma eficácia” (DUBET, 2003, p. 35). De fato, a eficácia da escola para uma criança com uma condição financeira melhor é totalmente diferente da eficácia para uma criança que tem um dos principais objetivos, na escola, a alimentação. Uma criança que brinca em casa, que tem um bom diálogo em família, que tem o auxílio dos pais nas atividades escolares, vê a escola de maneira diferente daquela criança cujo os pais não sabem ler ou estão sempre trabalhando e dificilmente tem tempo para auxiliá-los em sua vida escolar. Dubet ainda ressalta que:

No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente linguísticas (DUBET, 2003, p. 35).

Um exemplo desses mecanismos sutis do funcionamento da escola são as tarefas de casa incoerentes com o cotidiano da criança. Muitas escolas enviam tarefas de casa extensas, com um grau de dificuldade para além do que a criança consegue realizar sozinha, descontextualizadas em relação a seu cotidiano, o que colabora para que aquela criança que não recebe auxílio dos pais, retorne à escola sem ter feito a lição.

Muitas atividades, como maquetes, confecção de jogos, entre outros evidenciam ainda mais a desigualdade, visto que “quanto mais os métodos pedagógicos são “ativos”, mais eles mobilizam os pais, seus recursos culturais e suas competências educativas” (DUBET, 2003, p. 36) é evidente que o trabalho da criança que tem um maior capital, será mais alinhado a expectativa do professor.

A escola, que deveria promover a igualdade e zelar pelo bem estar do aluno, mesmo sem perceber acaba, de forma sutil, a reproduzir desigualdades. Dubet (2003, p. 37) afirma ainda que muitos professores diferenciam a maneira de se referir as crianças menos favorecidas socialmente. Em vez de se referir a elas como “as crianças do povo para as quais

a escola deveria assegurar a igualdade de oportunidades”, referem-se a elas como “alunos das regiões ‘sensíveis’, que é importante integrar à sociedade” (DUBET,2003, p.37). Ou seja, o foco é apenas integrar e não assegurar a igualdade.

Esse autor também acredita que “a escola é meritocrática. Ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos” (DUBET,2003, p. 40). Isso faz com que aqueles menos favorecidos socialmente se sintam excluídos do ambiente escolar. Essa meritocracia, de acordo com o autor é:

A mais antiga, silenciosa *e que gera* retraimento. Os alunos mal sucedidos descobrem pouco a pouco que seu trabalho “não se paga”, que eles não conseguem obter resultados honrosos apesar de seus esforços. Descobrem que as exigências dos professores quanto ao “trabalho insuficiente” são apenas um modo de proteger a dignidade deles. Descobrem assim que os esforços para remediar não são eficazes. Então os alunos decidem não mais fazer o jogo, não mais participar de uma competição na qual eles não têm nenhuma chance de ganhar (DUBET, 2003, p. 41 *grifos nossos*).

Realmente, todo esse distanciamento social e falta de engajamento por parte da equipe escolar para que esse aluno tenha as condições similares de aprendizagem faz com que, aos poucos, ele perceba que, embora tente e dê sempre o seu melhor, dificilmente terá condições favoráveis de progredir.

Muitos exemplos podem ser abordados para enfatizar o quanto a escola ainda reforça a desigualdade social. Livros didáticos, em sua maioria, trazem fotos de comidas para relatarem uma receita culinária ou fotos de chocolate e pizza para exemplificar um conteúdo de frações. Muitos professores utilizam esses exemplos em suas aulas, sem antes saber se esses elementos não estão integrados no cotidiano do aluno ou se essa aula pode fazer com que a criança deseje algo que dificilmente terá.

Ainda há muito a ser discutido para que a escola seja um ambiente que não aprofunde as desigualdades e que acolha todo e qualquer aluno independentemente de sua classe socioeconômica.

2.5 A ESCOLA HOJE: POLEGARIZINHOS E POLEGARZINHAS

Na obra *A Polegarzinha*,³o filósofo francês Michel Serres problematiza quem são os alunos, a escola e a sociedade de hoje em meio a um mundo em que todas as atenções, principalmente dos alunos, voltam-se para as tecnologias e para os seus dispositivos. Esse novo ser, que parece ser alguém que veio do futuro, se chama *Petite Poucette* (*Polegarzinha*), um nome concedido por causa da rapidez de seus polegares enquanto deslizam livremente e agilmente pelo teclado de seu celular, um dispositivo que está constantemente em suas mãos.

Como será a criança de amanhã? Que tipo de corpo ela vai habitar? Por meio de quais olhos ela verá? Que tipo de material físico ela vai agarrar com os dedos e manipular para comunicar suas ideias? Além disso, a partir de quais referências perceberá o mundo ao seu redor? *Polegarzinha* é uma agente das novas relações em rede, aquelas que se envolvem com o mundo por meio da tecnologia.

Antigamente, as pessoas se dispunham em fileiras ou bancos, olhos para frente, como prisioneiros na caverna platônica, conduzidos, desleixados, passivos e inertes, nas salas de aula, no avião, nas igrejas. Agora, esses espaços rígidos estão em ruínas. *A Polegarzinha* está constantemente circulando, gesticulando e brincando, com uma agilidade cognitiva que é expressada na dança de seus polegares enquanto eles digitam mensagens e manipulam imagens digitais. Ela está constantemente em movimento. Ela incorpora a motricidade. *A Polegarzinha* não fica parada por tempo suficiente para ser investigada. Vive girando em sua caverna da tecnologia que avança a cada segundo.

A Polegarzinha vai à escola, e já não precisa ir até à biblioteca, à seção de dicionário até encontrar o significado de uma palavra desconhecida, visto que em menos de um minuto, consegue essa informação com seu celular. Ela não é mais dependente de seu professor, já que as informações agora circulam pelas redes e são compartilhadas por diversas pessoas anônimas ao redor do mundo. Se, em sala de aula, *Polegarzinha* não gostar da maneira com a qual seu professor explicou determinado conteúdo, com apenas um clique, ela acessa uma nova explicação.

Os professores não são mais ouvidos, não recebem a mesma atenção de décadas passadas e por sua vez acabam por não entender quem é esse novo aluno que tanto os desafia e faz com que sua prática docente não tenha o mesmo sentido. Isso porque, uma vez que os

³Embora pareça ter relação com o clássico infantil de Hans Andersen de 1835, não há nenhuma relação com a obra senão o nome. O autor intitulou a obra de "*Polegarzinha*", pelo fato do uso dos polegares ao manusear smartphones, celulares, tablets, entre outros, como está descrito no decorrer do texto.

livros e palestras perdem cada vez mais a sua eficácia, outras formas de mobilizar informações e conhecimentos são inventadas e experimentadas.

Pode-se utilizar A Polegarzinha como uma metáfora para os dias atuais, pois se acredita que metodologia alguma que o professor apresente em sala de aula seja eficaz. Nada mais cativa o aluno. Tudo o que é ensinado em sala de aula pode ser apreendido com apenas um clique na tela do computador em casa. O professor deixou de ser visto como a pessoa mais inteligente e a escola já não é tão importante para o aluno

O que mais se ouve na sala dos professores, nos últimos anos é insatisfação com o trabalho, um sentimento de desvalorização pelos seus próprios alunos. Os profissionais do magistério, não conseguem mais ter o domínio da turma, os alunos não se deixam disciplinar, não ficam imóveis, não são capazes de seguir as regras, não querem copiar a tarefa no caderno e reclamam constantemente de tudo o que é solicitado pelo professor.

Todos esses fatores têm feito com que a escola se torne um lugar de adoecimento. O professor já não está mais feliz em sua profissão e isso não tem apenas relação com a baixa remuneração e valorização da sociedade em geral. Isso tem a ver com a sensação de incapacidade, a sensação de não conseguir despertar a admiração de seu aluno. O aluno já não o escuta.

O aluno, por outro lado, não vê sentido em usar o caderno. Isso porque já que pode abrir um bloco de notas no celular e anotar tudo o que precisa com seus dedinhos. Não consegue entender a proibição do uso de boné ou qualquer outra regra que o professor lhe imponha e que não tem relação nenhuma com sua aprendizagem.

Esse mesmo aluno julga completamente desnecessário aprender um emaranhado de fórmulas e ainda ter de copiá-las em um caderno sem nem ao menos saber a oportunidade de utilizá-las. Ele quer entender o porquê a aula do professor não é tão dinâmica como aqueles tutoriais do *YouTube*, que ele assiste um dia antes da avaliação e “apreende” tudo o que não foi possível em um bimestre de aula. A escola é desgastante para esse aluno. O professor não o escuta, não o entende.

Nesse novo cenário mundial, é necessário que a escola seja transformada em um ambiente agradável e de partilha. Um ambiente propício para o diálogo e trocas de saberes, pois com tanta tecnologia e com toda correria para a adequação às novidades, o adulto esqueceu que a criança precisa de diálogo, abraço, acolhida.

3 O CAMINHO COM AS CRIANÇAS

A comida fica dentro da barriga da gente né e depois que a gente come tem uma coisinha na nossa barriga que tritura a comida e transforma tudo em cocô, mas então como que um bebê não vira cocô se ele também fica na barriga? (Paçoca, 10 anos)

Por que não existe mais o dragão? Se existisse dragão a mãe da gente não ia ficar reclamando tanto que o gás tá caro, porque o dragão ia fazer o fogo e a gente ia ter comida, você não acha? (Nutela, nove anos)

Um dia a professora estava explicando sobre os movimentos da terra, mas bem nessa hora eu lembrei de um conteúdo de geografia e fui perguntar para a professora, ela disse que depois respondia e nunca mais respondeu. Você não acha que a gente tinha que poder perguntar as coisas na hora que a gente lembra? (Batata Frita, 10 anos)

As indagações acima foram realizadas pelas crianças que participaram da implementação desta investigação. Criança é espontânea, criança tem dúvida. A pergunta faz parte de um dos passatempos preferidos da infância, mas nem sempre os adultos sabem estimular esses questionamentos.

A Filosofia com/para Crianças ajuda a pensar em uma maneira de abdicar do eu adulto e deixar que a criança seja o foco, que ela seja valorizada, que suas dúvidas e seus anseios sejam acolhidos e que, sozinha, seja estimulada a pensar sobre tudo o que desejar pensar. Por partilhar a ideia de que as habilidades das crianças precisam ser potencializadas e valorizadas, a Filosofia com/para crianças foi a abordagem escolhida para a implementação dessa investigação com as crianças.

Dessa maneira, este capítulo detalhou sobre os motivos que impulsionaram a realização dessa pesquisa, sobre a escolha da escola e sobre como foi decidida a escolha da abordagem que foi empregada na investigação.

Definir uma metodologia é um trabalho árduo, visto que é por meio dela que será possível atingir os objetivos da pesquisa e é por meio dessa escolha que surgirão possibilidades de melhoria da prática docente. Desse modo, é importante não apenas definir uma metodologia, mas estar sempre atento ao que essa metodologia pode contribuir, se é a adequada para o tipo de pesquisa e quais são os resultados que se espera com ela.

Assim, foi realizada a descrição completa dos procedimentos metodológicos dessa investigação. Foram abordados os aspectos físicos da escola escolhida pela pesquisa, bem como os motivos pelos quais se deram a escolha e o tipo de pesquisa na qual se baseia esse trabalho. Em consequência, foi apresentado o produto educacional, os procedimentos para a coleta de dados e todo caminho percorrido na elaboração dessa pesquisa.

3.1 A FILOSOFIA COM/PARA CRIANÇAS

Sabe-se que a Filosofia tem sua origem na Grécia. Acredita-se que Sócrates tenha sido o pioneiro a fazer Filosofia, ele acreditava que o diálogo era a maneira mais eficaz para obter respostas sobre quaisquer indagações que pairavam sobre a mente humana. A palavra filosofia vem do grego *philo* e *sophia*. *Philo* de *philia*, que significa amizade, amor fraterno, respeito entre os iguais e, *Sophia*, que significa sabedoria. Mas qual é o sentido da Filosofia além de sua nomenclatura? O que vem a ser o pensar filosófico? Por que trabalhar com a Filosofia na infância?

Carvalho traz uma resposta que vai ao encontro a esse questionamento inicial e que leva a reflexão do porquê trabalhar com a Filosofia ainda na infância. A autora diz que:

As perguntas, que sempre foram as pérolas preciosas dos filósofos, são também um dos brinquedos favoritos da infância. As crianças perguntam como quem brinca e, quando brincam, fazem-no muito a sério. Por isso, as suas perguntas não são distrações frívolas. São coisa grave e importante. A Filosofia para Crianças acolhe essas perguntas e dá-lhes berço (CARVALHO, 2017, p.178)

De fato, trabalhar com crianças é viver rodeado de perguntas. Criança se questiona sobre tudo. Quer saber sobre a origem do mundo e quer saber também sobre o porquê do céu ser azul. Quer saber de onde vem os sentimentos e quer discutir sobre a destruição dos dinossauros. Entregar uma pergunta nas mãos de uma criança é algo que ela leva a sério. É uma grande missão. Missão que ela cumpre com todos os seus esforços e determinação. E por que não usar dessa fase de descobertas e entusiasmo para contribuir com o desenvolvimento de sua emancipação?

A Filosofia para Crianças, busca acolher os questionamentos e, diferentemente de uma aula convencional, “o objetivo não é apresentar soluções feitas para entregar às crianças, respostas que as deixem quietas (e, aos adultos, sossegados!). Pelo contrário, a Filosofia acolhe e celebra a inquietude” (CARVALHO, 2017, p.178).

Ou seja, não existe respostas certas e respostas prontas, não há quem tem razão e quem esteja errado, todos tem oportunidade de expor seus pensamentos e todas as suas ideias serão valorizadas e será na coletividade dos pensamentos, que soluções serão buscadas para pensar no desenrolar das questões iniciais.

Essa abordagem permite que a criança tenha vez e voz. Todos tem direito a fala e também ao silêncio, todos podem questionar-se e serão valorizados por isso. Todas as perguntas e todas as respostas são válidas e importantes.

As perguntas filosóficas são como noivas à janela que já tiveram muitas propostas (respostas!) de casamento, mas nunca se entregaram. São ditas sumarentas precisamente porque não se querem definitivas, mas provocadoras. Provocadoras de mais perguntas, de outras dúvidas. O convívio com a Filosofia não é um casamento com o que já sabemos, mas um namoro permanente com o que não está feito, com o impulso (amoroso) para o saber. E, por isso, as perguntas sumarentas são as que continuam à janela, a desafiar quem passa na rua, a seduzir os apaixonados. (CARVALHO, 2017, p.178)

Ao trabalhar com essa abordagem, o professor deve estar preparado para ser transformado, a celebrar a inquietação e a transformação de seus alunos. Pois, ao final de cada encontro nem a criança e nem o professor serão os mesmos.

A primeira pessoa a constituir o campo “Filosofia com/para Crianças” foi Matthew Lipman que criou, com Sharp, a Pedagogia da Comunidade de Investigação. Assim, transformaram a sala de aula em um ambiente propício para diálogos. Nesse ambiente, pode-se discutir sobre toda e qualquer questão de interesse das crianças e trabalha-lo de forma filosófica. Não trata apenas de abordar assuntos considerados pertinentes aos professores, mas sim, assuntos que vão ao encontro à curiosidade da criança, que tragam reflexões e tenham relações com a necessidade dela.

Há livros infantis criados por M. Lipman, A.Sharp e outros colaboradores que trabalhavam com eles no *Institute for the Advancement of Philosophy for Children, em Mont Clair State University, Nova York*, especialmente para esse fim. Eles podem ser utilizados nas salas de aula para apresentar situações estimulantes às crianças. O material, denominado novelas e romances filosóficos, contém personagens, majoritariamente crianças, além de situações que interessam aos alunos em vários aspectos e trazem em seu conteúdo temas como amizade, sabedoria, beleza, a verdade, o brincar.

As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que lêem: apropriam-se deles como amigos – como companheiros semiimaginários. Dando às crianças histórias de que se apropriar e significados a compartilhar, proporcionamo-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar (LIPMAN, 1997, p. 62).

Com as novelas e romances filosóficos, as crianças serão instigadas a refletir sobre o texto apresentado, são convidadas a expor a própria opinião e a discutir entre si o tema abordado e, dentro da comunidade de investigação, buscarão solucionar os problemas trazidos pelas personagens. É válido ressaltar que: “o diálogo é o principal aparelho que o professor

usará para realizar as provocações dadas às situações criadas em sala de aula, instigando os alunos a uma investigação filosófica” (LIMA, 2018, p. 61).

A Comunidade de Investigação se baseia no trabalho cooperativo. Dessa forma, os alunos aprendem a construir argumentos, sem desrespeitar um ao outro. Essa prática é fundamentada no fato de que o pensamento se desenvolve juntamente com a linguagem. Com indivíduos cada vez mais envolvidos pelo raciocínio filosófico, estas pequenas Comunidades de Investigação, poderão crescer e contribuir significativamente com a sociedade.

O papel do professor, nesse processo, é estimular o diálogo. Além de desenvolver o respeito e a igualdade dando espaço para a diversidade de opiniões. O aprendizado é construído na valorização do pensar da criança sem as limitações do ego. A criança é estimulada a filosofar e a desenvolver a capacidade de respeitar qualquer ponto de vista. Como afirma Reis (2019):

A Filosofia no contexto escolar possui um papel específico na formação dos estudantes e dos educadores envolvidos com a prática do filosofar. Essas pessoas estabelecem um compromisso com a verdade, com o questionamento do que aparentemente é imutável, com a recusa aos discursos manipulativos e com o respeito aos outros em todos os aspectos. A Filosofia no contexto escolar contribui para a formação do cidadão, sendo o conceito de cidadania definido como o compromisso com a sociedade e as possíveis intervenções em prol da coletividade. Este compromisso com a sociedade e a coletividade só se efetiva quando a pessoa consegue compreender sua realidade de maneira crítica, para não ser iludido nem manipulado, e também para que adote uma postura ética que o impeça de iludir e manipular outros. O objetivo de ser cidadão é viver junto com outros de forma que um auxilie o bem-estar do outro (REIS, 2019, p. 31).

Por outro lado, é válido ressaltar que antes mesmo de chegar à escola, a criança já tem uma leitura do mundo, distingue, da sua forma, o certo do errado, o que é bom do que é ruim e também consegue formar uma opinião sobre assuntos que lhe interessam. A proposta de trabalhar com a Filosofia na infância é apenas uma forma de potencializar aquilo que a criança já é capaz de fazer e que muitas vezes ao longo de sua infância lhe é podado pelo adulto. É uma forma de resgate a essência da infância, que é a curiosidade, os questionamentos as dúvidas e as descobertas.

Quando a criança questiona e se vê em um ambiente no qual sua dúvida é considerada séria, sente-se estimulada a procurar o conhecimento. Junto das outras crianças, ela encontrará informações e poderá fundamentar a própria opinião. Assim, poderá tomar suas decisões desde a infância.

Uma das notas dominantes é o próprio questionamento constante dos fundamentos assumidos anteriormente, no que parece uma procura por aquilo que há de mais específico na filosofia: a desconstrução de tudo o que se possa instalar com pretensões homogeneizantes (CARVALHO, 2019, p. 28).

De fato, a Filosofia quebra o paradigma da homogeneização dos pensamentos, visto que não impõe uma forma de pensar e esperar que todos a sigam. O intuito, na verdade, é o desenvolvimento de ideias que podem constituir um novo ponto de vista, trabalhar com diversidade e liberdade de expressão, associadas à fundamentos que as sustentam.

Trata-se de expor às crianças a situações que remetam à própria essência da Filosofia, a dúvida e a reflexão contínua, além da busca pelo conhecimento. Por meio dessa abordagem, a espontaneidade desconstrói a homogeneização do pensamento e cria novas perspectivas de desenvolvimento, o que possibilita a criação de um ambiente ainda mais agradável na sala de aula, visto que cada opinião será respeitada e valorizada.

Refere-se principalmente da busca pelas próprias descobertas, fator importante para o estímulo da autoconfiança. A criança cresce buscando o verdadeiro conhecimento e não se contenta com informações infundadas. Torna-se assim, cada vez mais independente e confiante em sua fala e em seus pensamentos e descobertas.

A abordagem não deve ser uma imposição. Não se trata de apresentar a obra de grandes filósofos como algo novo a ser incorporado, mas de encorajar as crianças a fazer e construir a própria reflexão. Não importa o quão importante sejam os grandes filósofos. Na sala de aula o foco é a criança e como ela pensa espontaneamente. Nada deve lhe ser imposto.

A abordagem da Filosofia com/para Crianças estimula o pensar na fase mais curiosa da vida do ser humano. A infância é o melhor momento para explorar a dúvida e fazer descobertas. Contudo, esse momento não deve ocorrer com regras ou como uma imposição

A participação das crianças no diálogo não pode ser uma concessão que educadores e professores fazem aos seus alunos, ouvindo-os por breves instantes, mas antes o reconhecimento de que deles podem advir, e advêm de facto, válidos contributos para o pensamento da comunidade, para a filosofia enquanto património da humanidade. As crianças não devem ser apenas vistas, mas vistas e, sobretudo, ouvidas (CARVALHO, 2020, p. 37).

Dessa forma não convém que se trabalhe com a imposição de um conteúdo, pois, por se tratar de uma abordagem espontânea, engessar esse momento com a criança a um conteúdo pré determinado mata toda a relevância que essa abordagem produz com os pequenos, visto que o foco desses encontros é dar a cada participante “condições para que pense por si

próprio, expondo as suas ideias e aceitando que sejam sujeitas ao processo argumentativo do grupo, único mecanismo produtor de consensos legítimos” (CARVALHO, 2020, p. 54).

A Filosofia com/para Crianças, é uma abordagem extremamente lógica, já que visa desenvolver as funções cognitivas antes de apresentar novos conteúdos. Dessa forma a criança é incentivada a pensar por si, a formar opiniões.

A criança que explora o pensar, amadurece as funções cognitivas com êxito e muda a sua percepção do mundo. Ao chegar à fase adulta, mostra-se muito mais esclarecida e autoconfiante. É capaz ainda de questionar, discutir, respeitar, buscar soluções e melhorias.

É necessário mudar. A Filosofia com/para Crianças desenvolve as habilidades necessárias para a formação de adultos conscientes, sensíveis, responsáveis e participativos na sociedade, que desenvolvam valores e saibam usá-los por onde for.

3.2 SOBRE A ESCOLA E A ESCOLHA POR ELA

Esta investigação foi implementada em uma escola municipal localizada em um bairro de periferia de uma cidade do Norte do Paraná. A escola conta com uma equipe de dezessete professores, a equipe pedagógica é formada por diretora, supervisora e orientadora, uma secretária, há quatro funcionárias de serviços gerais, além de contar com a Associação de pais e mestres da escola, que é um grupo de pais e funcionários que se reúnem mensalmente para conversar sobre questões que ocorrem na escola e como resolver tais questões

A escola atende nos períodos matutino e vespertino, obtendo um total de 121 alunos. É uma escola muito conhecida na cidade, possui oficinas de *TaekWOnDo*, de música, oficinas de educação física e outras atividades que ocorrem em horário contra turno às aulas regulares.

A turma para realizar a implementação da investigação foi a do 5º ano do período matutino, formado por quinze alunos de idade entre nove e dez anos. Essa turma foi escolhida pois é a turma sob a responsabilidade da investigadora e acredita-se que dessa maneira seria possível acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos durante o processo da investigação como um todo e não apenas no momento da aplicação do processo educativo.

Embora a investigadora fizesse parte do quadro de professores dessa escola, todos os aspectos éticos para a pesquisa foram atendidos. Primeiramente, foi requerida para a escola uma apresentação da investigadora como aluna do Programa de Mestrado da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, na qual foram explicitados os objetivos, a abordagem e o

tempo para a realização desta. Em seguida, foi conversado com a diretora e explicado detalhadamente o que se esperava com a investigação e qual sua relevância para a escola e para os alunos.

A escola prontamente a acolheu e deu todo suporte para que a implementação da investigação fosse realizada naquele ambiente. Em seguida, foi o momento de conversar com os pais dos alunos para explicar sobre a investigação e pedir autorização para que seus filhos pudessem participar dela. Esse primeiro contato ocorreu por meio de um bilhete enviado para os pais com a data e horários da realização da investigação e em seguida foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os 10 pais que autorizaram a participação de seu filho na pesquisa.

Após a conversa com os pais, foi o momento de convidar as crianças para participarem desse processo reflexivo investigativo. Inicialmente, em sala de aula, foi realizada uma roda de conversa e explicado para as crianças que, assim como elas, a professora-investigadora estudava e que estava a desenvolver uma pesquisa do mestrado e que gostaria muito que elas a ajudassem na pesquisa. Sem hesitar, demonstraram a maior alegria em poder ajudar sua professora em algo tão importante. Nesse momento, foi entregue para elas um convite para aderirem à investigação. Chegou o momento de iniciar e preparar as metodologias e abordagens da investigação.



Figura 1 - Convite para as crianças
Fonte: Elaboração própria (2020)

3.3 CONVERSA SOBRE PESQUISA

Pesquisar é assim, você aprende na aula de Ciências que o sistema solar começou a nascer porque teve uma explosão bem grande e daí apareceu uma poeira e foi surgindo as estrelas e os planetas e o sol, mas eu acho que foi Deus quem criou tudo isso. Então eu posso procurar na internet um montão de coisa que explica como Deus criou o mundo, posso perguntar pro meu pai, pra minha vó e pro padre pra eles me explicarem tudinho, tim tim por tim tim de como Deus fez pra criar todo mundo e até o sol e os planetas... e aí depois que eu já tiver feito tudo isso, eu posso vim aqui no dia da roda de conversa e mostrar pra todo mundo porque eu acho que Deus que criou o mundo. (Hambúrguer, nove anos).

A citação acima é de Hambúrguer⁴, uma criança de nove anos que fez parte dessa investigação. Assim como Hambúrguer, acredita-se na ideia de que pesquisar é defender algo pelo qual se acredita, é investigar sobre um assunto, buscar meio de sanar suas dúvidas sobre determinado tema e buscar subsídios para defendê-lo. De tal modo, antes de mencionar como se deu essa pesquisa, quais foram as abordagens metodológicas e qual a metodologia utilizada, é de suma importância discutirmos brevemente sobre o que é pesquisa.

A palavra pesquisa vem do Latim *perquirere*, que significa “buscar com afinco”, de per-, intensificativo, mais *quaerere*, “indagar”, de *quaestio*, “busca, procura, problema” ... O dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, por sua vez traz que pesquisar é: “Indagar, investigar, procurar com diligência” (FERREIRA, 2010). Já Tozoni-Reis aborda que pesquisar é “(...) um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, que auxiliem na sua interpretação” (TOZONI REIS, 2009, p. 7). Pode-se observar que, em todas as definições e conceitos, pesquisar está diretamente ligado a indagar sobre um problema e buscar subsídios para compreender a realidade do que é questionado.

A pesquisa pode ser usada para diversos fins, desde explicar a origem do mundo até buscar meios para solucionar os mais variados problemas de diferentes áreas do conhecimento. Precisamente na Educação, o pesquisar é imprescindível, uma vez que crescentes são os problemas e indagações que professores, gestores, alunos e toda a comunidade em geral, apresentam diante os problemas que surgem em suas práticas diárias. Sobre pesquisa em Educação podemos afirmar que investigar é:

⁴ Para a proteção da privacidade das crianças, cada uma delas escolheu um pseudônimo para as sessões de rodas de conversas, que se usaram posteriormente nas codificações das transcrições dos encontros. Todos os documentos da transcrição, assim como todos os documentos éticos para a realização desse trabalho com as crianças estão em posse da investigadora.

Produzir conhecimentos para a ação. Portanto, pesquisamos sempre e a todo momento. Ocorre que, no mundo acadêmico dedicamo-nos a uma prática de pesquisa sistematizada, mais organizada. Isso ocorre porque a produção dos conhecimentos exige as formas científicas da compreensão das coisas (TOZONI-REIS, 2009, p. 10).

A citação de Tozoni-Reis, está em consonância com a citação inicial de Hamburger, pois ambos trazem a ideia de que é necessário produzir conhecimentos como meio de compreender como se dão as coisas. A diferença é que Tozoni Reis menciona algo muito importante: para que uma pesquisa seja considerada, de fato, uma pesquisa é exigido que haja uma produção de conhecimentos científicos sobre o tema estudado de maneira organizada e sistematizada.

A abordagem mais utilizada para investigações em Educação é a qualitativa. Esse tipo de pesquisa

[...]investiga os fenômenos educativos escolar ou fora da escola, nos diversos espaços de nossa sociedade. Esses fenômenos na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural, para que possamos produzir conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora (TOZONI-REIS 2009, p. 12).

Nesse tipo de pesquisa, pode-se abordar desde o estudo de comportamento das crianças em sala de aula, até os tipos de metodologias que podem ser utilizados como solução para uma determinada problemática que possa surgir. Bogdan e Biklen (1994) abordaram cinco características fundamentais para esse tipo de pesquisa na educação.

- 1- A fonte da pesquisa é o próprio ambiente natural a qual o pesquisador está inserido e o pesquisador é aquele que coleta os dados.
- 2- Esses dados recolhidos possuem em sua maioria caráter descritivo.
- 3- A maior relevância não é o produto final, mas todo o processo pelo qual o pesquisador caminha.
- 4- O foco é direcionado a compreender o significado que os participantes dão às suas experiências como um todo.
- 5- A análise de dados dá-se de maneira indutiva.

Ao levar em consideração os passos acima, é viável que o pesquisador tenha um olhar apurado para compreender os fenômenos pelos quais merecem destaques ao serem estudados naquele determinado momento, conheça as peculiaridades da comunidade escolar local, ouça os indivíduos pertencentes àquela comunidade e busque soluções para o problema abordado. Ao decidir estudar um fenômeno educacional como a indisciplina em sala de aula,

por exemplo “[...] o pesquisador *deve procurar* presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai gerar um contato direto e constante com o dia a dia escolar” (LUDKE E ANDRÉ, 2015, p. 13 *grifos nossos*). E a partir desse contato, passe a pesquisar, compreender e propor uma solução para que esse caso seja amenizado naquele local. É um longo processo.

Dentro da pesquisa qualitativa há uma abordagem chamada pesquisa-ação. Essa abordagem: “[...]consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos [...] (THIOLLENT, 2011, p. 7). Esse tipo de pesquisa comumente é confundido com a pesquisa participante, uma vez que assim como na pesquisa participante, o pesquisador está inserido na pesquisa. No entanto, consideramos que as duas sejam distintas uma vez que na pesquisa-ação, o pesquisador não apenas participa, mas “supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante” (THIOLLENT, 2011, p. 13). Esse tipo de pesquisa pode ser definido como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Nessa abordagem, “os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.” (THIOLLENT, 2011, p. 22). Nesse método, o pesquisador faz parte da pesquisa, mas não apenas isso, ele tem papel de auxiliar o grupo a compreender os problemas alavancados e, com o grupo, propor uma solução. Nessa perspectiva, o pesquisador é um membro do grupo, o que e não cabe a ele decidir nada sozinho, uma vez que todo o grupo tem papel igualitário em questão de hierarquia. Tudo é resolvido em grupo e todos os indivíduos envolvidos com a pesquisa tem o direito a opinar e a decidir quais caminhos devem seguir para solucionar o problema em estudo.

Um dos objetivos desse tipo de pesquisa, é dar total autonomia para que todos do grupo tenham voz e vez. É saber ouvi-los atentamente e buscar meios para que esse grupo se torne capaz de responder e propor soluções para os problemas vivenciados e abordados naquele momento. Na prática, a pesquisa-ação é comum relacionar dois objetivos fundamentais: o prático e o de conhecimento.

Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central da pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de

ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação.

b. Objetivos de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc.) (THIOLLENT, 2011 p. 18).

Pode-se considerar que, com esse tipo de pesquisa, é possível contribuir para encontrar as raízes dos problemas e em grupo solucionar esses problemas, fato que não seria possível com uma outra abordagem metodológica, uma vez que apenas a pesquisa ação permite adentrar profundamente nos problemas de uma determinada comunidade e junto com ela encontrar os caminhos e soluções para cada problemática levantada.

Ao estudar e conhecer esse tipo de abordagem, a pesquisa qualitativa, com a pesquisa ação foram as escolhidas como metodologia para esse trabalho.

3.4 O QUE VEIO ANTES DO TRABALHO COM AS CRIANÇAS

Inicialmente, foi proposto que a escola dispusesse de dois dias da semana, cada um composto por duas horas, para que as rodas de conversas ocorressem no período contra turno da turma do 5º ano A, turma escolhida para participar da pesquisa.

A direção informou que o único dia disponível seria às segundas-feiras, pois nos demais dias a escola já tem preparadas outras atividades extracurriculares como: escolinha de futsal, projeto futuro integral, reforço escolar, oficina de *taekWondo*. Para não atrapalhar o andamento das demais atividades, as quais os alunos têm acesso, foi decidido que poderiam ser utilizadas as segundas-feiras, das 13h às 17h para trabalhar com os alunos.

Decidido o dia da semana, foi o momento de definir as datas, bem como cronograma para cada dia de roda de conversa. Ficou decidido que esse trabalho ocorreria da seguinte maneira: duas horas de rodas de conversas, um intervalo de dez minutos para tomar o lanchinho e as horas restantes com estudos de Gêneros Textuais e produção do livro de histórias na sala de informática de acordo com o tema das conversas do dia e do gênero textual trabalhado no dia.

Com tudo preparado, foi apresentado para a equipe pedagógica da escola, o cronograma (APÊNDICE A) para a realização das atividades com as crianças. É válido ressaltar que no cronograma havia apenas as datas e o que seria trabalhado que era roda de conversas e gênero textual do dia a partir das rodas de conversas. As atividades a serem

desenvolvidas com as crianças após o momento de rodas de conversa seriam espontâneas, uma vez que a investigadora não teria acesso ao conteúdo das conversas até o momento em que fossem realizadas. O que a investigadora já tinha programado era a confecção de livros de histórias a partir dos diálogos que ocorrem nos encontros.

Ao averiguar as condições da sala de informática se observou que apenas um computador funcionava. A direção da escola buscou solucionar o problema, no entanto não teve sucesso. Por esse motivo, ficou decidido que a confecção dos livros de histórias seria realizada de forma manuscrita.

Foi decidido também, com a autorização dos pais e da escola que os encontros com as crianças seriam gravados em áudio para que a transcrição dos diálogos ocorresse na íntegra. E assim iniciou-se os encontros com as crianças.

No decorrer do processo, o que permaneceu do cronograma foram as datas, uma vez que ao longo do processo foi possível perceber que limitar-se apenas aos Gêneros Textuais, “mataria” todos os riquíssimos diálogos e propostas de atividades que as próprias crianças propunham durante todo o período de implementação dessa pesquisa. O nome para os encontros também foi alterado, por sugestão das próprias crianças, o momento das rodas de conversas ficou denominado, Rodas Filosóficas.

3.5 O PROCESSO EDUCACIONAL: UM GUIA DIDÁTICO INTERDISCIPLINAR PARA O TRABALHO DA FILOSOFIA PARA/COM CRIANÇAS

Um dos objetivos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) é “elaborar e executar projeto de pesquisa e desenvolvimento de produto educacional para uso didático-pedagógico na prática escolar (...)” O artigo Art. 31 do regulamento do programa diz que:

O produto educacional é caracterizado por um instrumento didático pedagógico que visa a auxiliar, facilitar e corroborar com o trabalho docente.

§ 1º - Essa atividade refere-se à produção de um material didático; um manual voltado à educação; um software voltado à educação; uma página eletrônica com planos de aula ou planos de ensino; um manual técnico; uma sequência didática; um dicionário terminológico; outros produtos educacionais.

Do mesmo modo, a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão que fomenta os cursos de pós-graduação, diz que os produtos educacionais podem ser denominados como processos ou produtos educativos e são caracterizados da seguinte maneira:

1. Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais, etc.)
2. Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais
3. Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, e etc.)
4. Material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares)
5. Materiais interativos (jogos, kits e similares) ... *entre outros* (CAPES, 2013, p.53, *grifos nossos*).

Para fins dessa dissertação, foi considerado o item 4, material textual, e foi elaborado um guia didático contendo um modelo de plano de aula e sugestões de atividades com caráter interdisciplinar para que professores possam experimentar e desfrutar da Filosofia com/para Crianças em suas turmas. A interdisciplinaridade foi escolhida como abordagem para esse guia, pois a Filosofia para/com Crianças permite e favorece que várias áreas do conhecimento sejam elencadas em uma única aula.

Trabalhar de forma interdisciplinar nada mais é do que conseguir realizar a conexão entre vários conteúdos de diversas áreas do conhecimento em um único eixo temático. Utilizar esse recurso é ter a consciência de que ao longo desse processo o professor irá abordar cada conteúdo de maneira específica e singular, não se esquecendo do seu foco principal que é auxiliar na autonomia do aluno e proporcionar a ele um aprendizado concreto e com significado.

Antes de explorar o termo interdisciplinaridade, é preciso conversar sobre o que é disciplina. Morim relata que: “disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias” (MORIN, 2002, p. 37). Desse modo, acredita-se que a disciplina é um meio de organizar um conjunto de conteúdos que deverão ser ministrados para os alunos, podendo se dizer também que é a divisão dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, por suas especificidades em que cada uma delas é trabalhada de acordo com seu próprio eixo temático.

Nos últimos tempos, pretende-se que a disciplina não seja trabalhada de maneira isolada, mas que possa estabelecer relações com outros campos do saber científico, de modo a construir um olhar múltiplo, que englobe vários conteúdos em um único eixo temático. Tal maneira de se dispor os conteúdos pode ser a chamada interdisciplinaridade.

Para Fazenda (2002, p. 15), “o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas”. Nesse sentido, contemplar a interdisciplinaridade em sala de aula implica promover um olhar pluralista diante dos saberes de todas as áreas do conhecimento. É propor uma partilha entre os conteúdos a serem ministrados e estabelecer o diálogo entre as áreas que o professor deseja contemplar. É válido ressaltar que:

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. BRASIL (1989, p. 89).

Conforme consta acima, trabalhar com a interdisciplinaridade não significa excluir as peculiaridades de cada área de ensino, mas ser sensível para relacionar o que pode ser relacionado, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos e ter o papel de aliado do professor no processo ensino-aprendizagem. No entanto, deve-se compreender que o trabalho nesse viés precisa acontecer de maneira natural e espontânea. Necessita de tempo e dedicação para selecionar os conteúdos com objetivos plausíveis para a aula que será ministrada. Não deve trabalhar a contextualização de conteúdos sem um planejamento, um foco e um objetivo real a ser cumprido.

Ao levar em consideração o planejamento no trabalho com a Filosofia para/com Crianças, é oportuno salientar que ele deve ser flexível de modo a priorizar aquilo que a criança estará a desenvolver durante o processo dessa abordagem de ensino. Vale ressaltar que essa flexibilidade é possível, visto que ao elaborar suas aulas o professor deve se atentar para que o seu planejamento contemple “continuidade; previsão; clareza; flexibilidade; objetividade e validade psicológica (HURTADO, GUILLERMO, 1988 p. 129)”.

Precisamente nessa investigação, a flexibilidade foi o que deu vida ao trabalho com as crianças. Inicialmente, o plano de aula realizado contemplava apenas Gêneros Textuais, visto que o processo educacional seria a construção de Gêneros Textuais e a partir dos textos

produzidos pelas crianças durante a implementação desse trabalho, seria confeccionado um livro de histórias.

Todavia, como será observado a seguir, e no segundo volume dessa dissertação, não foi possível seguir todo o planejamento, pois foi impossível manter o que havia sido planejado, uma vez que as propostas que eram apresentadas pelas próprias crianças, acabaram se mostrando mais eficaz do que aquela que havia sido planejada pela professora. Isto decorre diretamente da opção de ouvir as crianças, dessa forma, a própria metodologia desse trabalho decorreu das próprias ideias defendidas pelas crianças, não sendo uma imposição de procedimentos exteriores.

O desafio para reproduzir esse trabalho em outra turma é conseguir seguir o planejamento na íntegra. Caso consiga, duvidamos que os objetivos estarão sendo efetivados com excelência.

3.6 A FILOSOFIA COM AS CRIANÇAS NA PRÁTICA

A proposta foi adaptar o modelo de comunidade de investigação filosófica de Lipman e criar um ambiente que, assim como na Comunidade de Investigação, também fosse favorável para que as crianças fizessem Filosofia. A Comunidade de Investigação de Lipman ocorre da seguinte maneira. Busca-se uma novela filosófica de cunho fictício, com uma linguagem simples e acessível para a criança, com temas como a amizade, a justiça, a beleza, a bondade e, a partir disso, é promovida uma discussão filosófica a respeito daquele assunto, a esse recurso dá-se o nome de “novelas filosóficas” e a partir dessas novelas filosóficas as crianças são provocadas a discutir filosoficamente. Todos esses procedimentos dão origem a Comunidade de Investigação.

Diferentemente da concepção inicial da comunidade de investigação filosófica pensada por Lipman e pelos seus colaboradores, aqui utilizou-se a mesma abordagem educativa e filosófica, mas com recursos distintos das novelas filosóficas. As crianças eram quem decidiam sobre que assuntos queriam conversar naquele dia. Os assuntos não partiam de um livro ou de algo proposto pelo professor, pelo contrário, eram as próprias crianças quem abordavam o assunto e promoviam uma discussão filosófica a partir do tema em discussão.

O princípio da Comunidade de Investigação permaneceu, uma vez que o ponto de partida para todos os encontros foi o diálogo. Lipman acredita que o diálogo cria possibilidade para partilha, pelo fato de que no diálogo a criança ouve e é ouvida, há colaboração e trocas de experiências. O autor ainda destaca que diálogo não é uma conversa. “Uma conversa é uma troca de sentimentos, pensamentos, informações, interpretações. Um diálogo é um exame, uma investigação, um questionamento” (LIPMAN, 2008a, p. 336). Nesse sentido, o que será buscado durante os encontros com as crianças será a promoção de questionamentos, angústias e investigações, o que não é nada voltado para o sentimentalismo.

Essa abordagem ainda prevê que um dos papéis da Comunidade de Investigação é “as crianças verem a si mesmas como pensadores ativos mais que aprendizes passivos, como descobridores mais que receptores e como valiosos e valorizados seres humanos” (SPLITTER; SHARP, 1999, p.34). Do mesmo modo, esse foi um dos princípios elencados.

O papel do professor foi o mesmo da Comunidade de Investigação, o de auxiliar para que a criança pense por si mesma, sua função “não é fornecer valores ou máximas, mas facilitar e esclarecer o processo de valoração.” (LIPMAN, 1994, p. 216).

O nome dado para essa adaptação da Comunidade de investigação foi o “Roda Filosófica”. A proposta dessa Rodas Filosóficas é a seguinte. Permitir que a criança seja a protagonista dos encontros e que escolham sobre quais assuntos querem discutir. Assim, ao final de cada encontro, as crianças decidiam sobre qual seria o tema da próxima sessão e qual seria a criança que iria conduzir as discussões.

A professora/investigadora fez parte do grupo com o mesmo papel das crianças. Não teve mais o papel de um líder, participou do grupo na mesma posição que as demais crianças. Em síntese: ocorreram dez encontros, uma vez por semana em contra turno com as aulas regulares. Após os diálogos foram realizadas atividades diversas que tinham relação com o debate do dia. O quadro abaixo mostra a relação de como foi preparadas as atividades:

Encontros	Temática	Responsável	Atividades
1	Acordos e diálogo sobre os porquês da vida	Minhoquinha	- Diálogos em roda - Produção de cartaz - Autoavaliação
2	Amizade	Batata Frita	- Diálogos em roda - Escrita de carta pessoal
3	O lugar onde vivo	Hambúrguer	- Diálogo em roda - Construção de uma maquete.
4	Felicidade	Melancia	- Diálogo em roda - Brincando de <i>youtuber</i> com uma receita maluca
5	Solidariedade	Beijinho	- Diálogo em roda - Construção de um jogo
6	Quem sou eu?	Minhoquinha	- Diálogo em roda - Dia da beleza
7	Família	Paçoca e Nutela	- Diálogo em roda - Produção de um poema
8	O que eu posso ser	Cheder	- Diálogo em roda - Construção de uma casinha de boneca com caixa de sapato
9	Saúde	Melancia	- Diálogo em roda - Receita Culinária.
10	Encerramento	TODOS	- Autoavaliação

Quadro 1 - Cronogramas de atividades

Fonte: Elaboração própria (2020)

Para materializar as discussões, foram escolhidas quatro sessões para relatar e analisar todo o processo de diálogos nas Rodas Filosóficas, atividades desenvolvidas e discutir se o plano de aula elaborado para aula foi cumprido. Propositamente duas sessões que seguiram o plano de aula e duas que “fugiram” da proposta inicial. Os demais diálogos e atividades estão como apêndice desse trabalho. Caso os diálogos e desenrolar das Rodas Filosóficas agucem a curiosidade do leitor, não deixe de ler os apêndices. Todas as atividades e manual de como desenvolver as “aulas” estão descritos no segundo volume desse trabalho, o Produto Educacional.

4 REFLEXÃO A PARTIR DOS DIÁLOGOS COM AS CRIANÇAS

Nessa seção foi detalhado todo o processo das rodas de conversas e os resultados da pesquisa.

É importante destacar que, ao abordar as rodas de conversas, não serão utilizadas todas as falas dos participantes, pois como já foi dito na metodologia, criança ama falar, é um de seus passatempos preferidos e essa dissertação não teria espaço suficiente para abordar fala por fala. Será deixado para o leitor apenas relances dos diálogos e o desejo é instigar sua imaginação para o que poderia ter acontecido nos diálogos seguintes

4.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Será detalhado no tópico a seguir o dia a dia sobre as rodas de conversas, bem como a escolha dos pseudônimos, mas, antes de prosseguir, é preciso apresentar as crianças participantes dessa pesquisa e comentar, brevemente, sobre o avanço que as rodas de conversas proporcionam a elas.

Os planos de aula que foram seguidos foram aqueles preparados pela própria pesquisadora.



Figura 2 - Batata frita
Fonte: Elaboração própria (2020)

Esse é o Batata Frita, uma criança alegre, que ama perguntar e falar sobre as aventuras da vida. Batata Frita, no início das sessões não sabia dar o lugar da fala aos amigos, no entanto descobriu o poder do ouvir e hoje continua falante, mas ouve muito bem os amigos.



Figura 3 - Beijinho
Fonte: Elaboração própria (2020)

A Beijinho tem nove anos, é aluna dessa escola desde o terceiro ano. Beijinho demonstrava muita insegurança e medo de se expressar, no início das aulas. Não conseguia se expressar com clareza e tinha muita dificuldade de concentração o que dificultava na aprendizagem. Ao longo das rodas de conversas, Beijinho se desenvolveu de maneira notória, tanto na sala de aula quanto em seu comportamento fora dela. Hoje, a menina consegue relatar oralmente fatos ocorridos em seu dia a dia, conversa demonstrando maior segurança, já brinca na hora do intervalo, interage com os amiguinhos de sua sala e até de outra turma. É mais alegre e falante.



Figura 4 - Cheder
Fonte: Elaboração própria (2020)

A Cheder, com um “d” mesmo, pois segundo ela, nome tem várias maneiras de se escrever, não importa se o queijo cheddar se escreve com dois “d”, pois o Cheder dela é com um “d”.

Cheder, no início das aulas, era uma criança extremamente quieta, não levantava de sua carteira, não interagia com os outros amiguinhos e não respondia nem o que era solicitado. No decorrer das rodas de conversas, Cheder foi desenvolvendo nitidamente a autonomia. Já começou a tomar decisões sozinha, a participar dos diálogos nas rodas de conversas, a interagir com os coleguinhas tanto nas rodas de conversas quanto em sala de aula. A menina melhorou até na aprendizagem, pois como era muito tímida muitas vezes não entendia as atividades e por vergonha levava as dúvidas para a casa. Hoje, ela pergunta tudo até compreender. Foi uma das crianças que mais evoluiu.

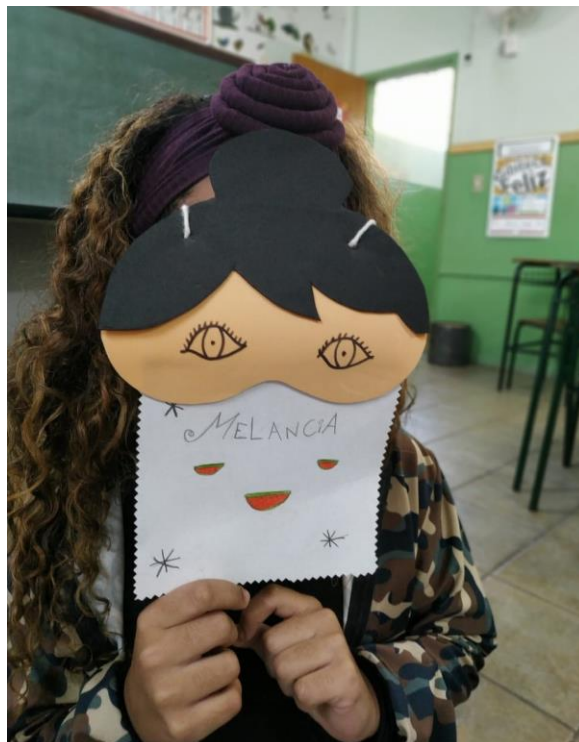


Figura 5 - Melancia
Fonte: Elaboração própria (2020).

A menina da foto é Melancia. Melancia era uma criança muito triste, sempre relatava sentimentos de extrema tristeza e dizia não se sentir feliz em nenhum momento de sua vida. Alegava se sentir feia e que sonha em ter os cabelos lisos pois sentia-se feia de cabelos cacheados, por isso nunca soltava os cabelos, apenas quando o alisava e mesmo assim sentia-se insegura e necessitava o tempo todo da minha aprovação em relação a sua aparência. Ao longo das sessões, foram trabalhados diversos elementos de amor próprio, autoaceitação e autoestima. Hoje, a menina diz se amar, ama seus cachinhos e cada dia os enfeita de maneira diferente. Era uma aluna regular, em sala de aula vivia triste e nunca realizava as atividades em tempo hábil, hoje, seu desempenho em sala de aula melhorou muito, a menina é alegre, participativa e comunicativa. Surpreendo-me - com ela a cada dia e ao olhar para ela, convengo-me, a cada dia, sobre o poder o diálogo.



Figura 6 - Minhoquinha
Fonte: Elaborado pela autora (2009)

Essa é a Minhoquinha, não uma minhoca que vive na terra, mas uma minhoca de comer, aquelas gomas de mascar em formato de minhocas que parecem uma gelatina e vão derretendo na boca. Essas minhoquinhas gelatinosas são os doces que a pesquisadora mais leva para seus alunos, por ser seus preferidos, e, quando foi decidido que seriam escolhidos como pseudônimos nome de comidas, as crianças não tiveram dúvidas de que sua professora/pesquisadora e agora companheira de Roda Filosófica, escolheria Minhoquinha como pseudônimo e não é que tinham razão? Minhoquinha é a professora dessa turma no período contra turno ao das sessões, ela achava ser uma ótima professora por conseguir manter seus alunos em silêncio durante toda a aula e por ver que os alunos seguiam todas as regras por ela impostas no primeiro dia de aula. Hoje, o silêncio absoluto a incomoda, as carteiras de sua sala de aula não são mais enfileiradas e sim em um semicírculo para que todos se vejam e o direito a fala é garantido. Todos podem perguntar quando as dúvidas surgirem, podem conversar com os amigos e com a professora. O silêncio total não precisa ser mais o rei da sala. Regras? Sim, elas existem e são extremamente necessárias, mas foram construídas juntamente com as crianças como combinados e todos são seguidas, afinal, combinado é combinado. Minhoquinha sabe que está em constante aprendizado e que tem muito ainda que aprender.

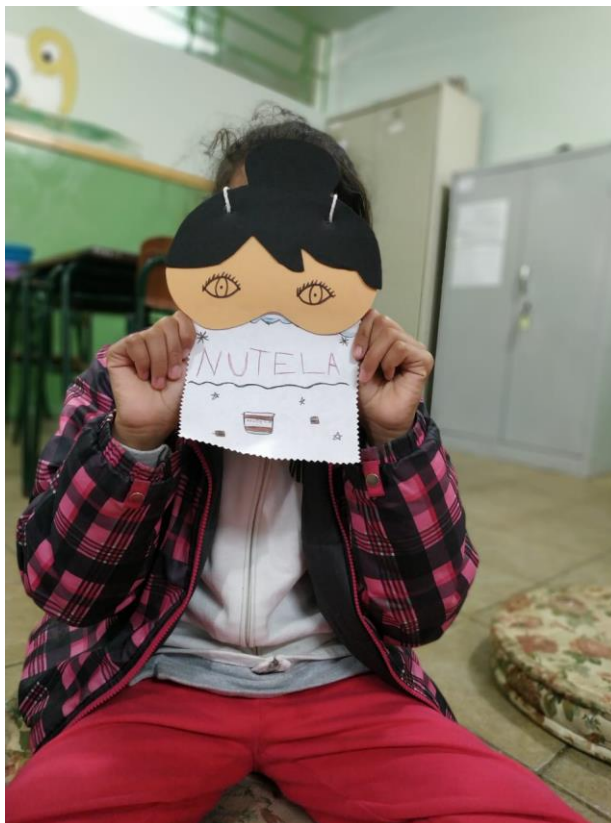


Figura 7 - Nutela
Fonte: Elaboração própria (2020)

A Nutela é uma menina alegre e cheia de energia. Nutela ama conversar, contar sobre seu dia a dia com seus pais e sobre tudo o que acontece em sua vida. No começo das aulas, Nutela era uma menina que tinha muita dificuldade de concentração e, por querer conversar o tempo todo, nunca terminava as tarefas propostas para o dia, o que acarretava em um baixo rendimento. No decorrer das sessões, a menina desenvolveu a habilidade de ouvir, aprendeu o quanto é importante não apenas falar, mas também ouvir o que o amigo tem a dizer e, com isso, a concentração melhorou, uma vez que para ouvir o amigo, ela deveria prestar atenção no que ele dizia. Atualmente, o rendimento em sala de aula de Nutela melhorou, a menina continua falante e cheia de energia, mas aprendeu também a ouvir e praticar a escuta no dia a dia.



Figura 8 - Paçoca
Fonte: Elaboração própria (2020)

Esse é Paçoca. Paçoca é uma criança quieta, quase não fala, prefere expressar-se por meio da escrita. No entanto, no decorrer das rodas de conversas Paçoca está mais “falante”. Já questiona, faz perguntas aos amigos e participa ativamente das questões levantadas durante as sessões. Na sala de aula, Paçoca demonstrou grande avanço, tanto no plano pedagógico, como na autonomia, pois sempre faz questionamentos durante as aulas e tira todas as dúvidas.

Chocolate não quis tirar foto e foi respeitado. Chocolate é uma criança tímida, não gosta muito de conversar e prefere ficar sozinho com seus próprios pensamentos. No início das sessões, a criança era insegura e necessitava constantemente da aprovação da professora para realizar qualquer atividade proposta. No entanto, ao longo das sessões a criança já desenvolveu elementos de autonomia e participava de maneira eficaz das rodas de conversas e de todas as atividades propostas.

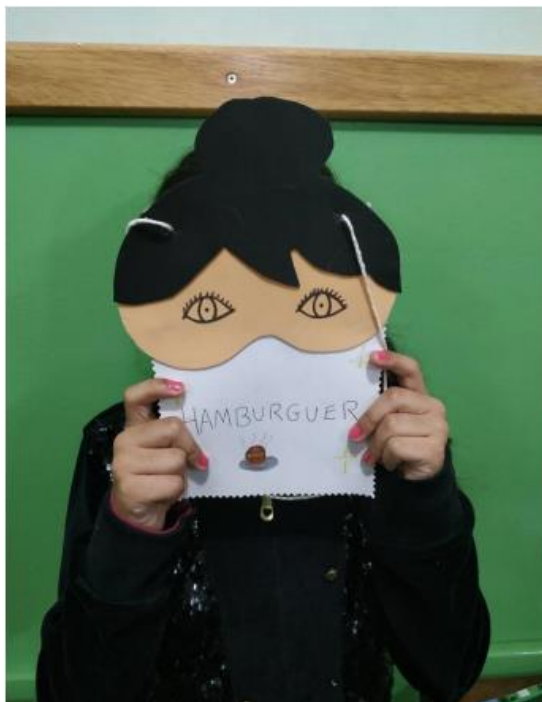


Figura 9 - Hamburguer
Fonte: Elaboração própria (2020)

Essa é a Hamburguer, uma criança feliz, alegre e muito inteligente. No início das sessões, Hamburguer costumava preocupar-se apenas consigo, não ajudava os amigos e não gostava de trabalho em equipe. No entanto, no decorrer das sessões, a criança aprendeu a colaborar e hoje a criança ama ajudar seus amigos

4.2 RELATO DAS ATIVIDADES EXECUTADAS

Como já foi mencionado, planejamento é um instrumento flexível e de possível alteração e cabe ao professor a sensibilidade para realizar essa flexibilidade afim de promover uma aula que atinja seus objetivos.

Essa flexibilidade pode ser vista constantemente ao trabalhar com as Rodas Filosóficas, especificamente por não se tratar de uma aula nos modos comuns, mas de uma nova proposta que vai ao oposto do que é comumente utilizado nas aulas “normais”.

No decorrer dos diálogos com as crianças, a pesquisadora mudou constantemente de estratégia ao perceber a verdadeira necessidade dos alunos em determinados momentos. No entanto, mesmo com a mudança de algumas atividades o objetivo e propósito dos encontros continuaram os mesmos e todos foram atingidos.

4.2.1 ATIVIDADES PREPARADAS X ATIVIDADES EXECUTADAS: UM DESAFIO NA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Um dos fundamentos para o trabalho da Filosofia com Crianças é a fuga do comum, a possibilidade de se arriscar, criar novos caminhos e novos resultados. O quadro a seguir mostra de maneira bem resumida, as atividades que foram preparadas para as rodas de conversa e em “~~taxa de~~” estarão as atividades que não foram cumpridas.

SÍNTESE DE ATIVIDADES PLANEJADAS PARA AS RODAS FILOSÓFICAS		
SESSÃO	TEMA	ATIVIDADES
1	Acordos e diálogo sobre os porquês da vida	- Roda filosófica com o tema do dia - Produção de cartaz
2	Amizade	- Roda filosófica com o tema do dia - Escrita de Cartas pessoais
3	O lugar onde vivo	- Roda filosófica com o tema do dia - Produção de um poema
4	Solidariedade	- Roda filosófica com o tema do dia - Manual sobre como ser solidário
5	Felicidade	- Roda filosófica com o tema do dia - Criação de histórias em quadrinhos
6	Quem sou eu	- Roda filosófica com o tema do dia - Dia do cabelo maluco
7	O que eu posso ser	- Roda filosófica com o tema do dia - Leitura e interpretação de texto.
8	Saúde	- Roda filosófica com o tema do dia - Receita culinária
9	Universo	- Roda filosófica com o tema do dia - Criação de um painel

Quadro 2 – Atividades Iniciais para o plano de aula
Fonte: Elaboração própria (2020)

Observa-se no quadro acima que, apenas quatro, das dez atividades elaboradas, foram cumpridos na íntegra. Acredita-se que esse é um dos fatos que confirma que a Filosofia para crianças é uma “caixinha de surpresas”, o que pode se tornar um incômodo para o professor que gosta de seguir na íntegra aquilo que planejou.

Como já foi mencionado, as sessões eram dirigidas cada semana por uma criança. A intenção inicial seria de dar à criança o direito apenas de conduzir os diálogos do dia. As atividades que seriam realizadas pós esse momento, seria de responsabilidade da pesquisadora. No entanto, ao ficar responsável pela sessão, a criança não se preparava apenas para conduzir os diálogos, mas organizava atividades que fossem ao encontro da temática em estudo.

4.2.2 PLANEJAMENTO ALTERADO: FRACASSO OU SUCESSO

A primeira atividade que foi modificada, foi o da terceira sessão, conduzido por Hamburger. O tema da sessão foi “A minha cidade”. Para conduzir a sessão do dia, a criança, além de estudar a história da cidade, trouxe materiais e preparou-se para criar uma maquete sobre os pontos turísticos da cidade juntamente com os amigos. Sobre a maquete, pode ser trabalho conceitos Matemáticos, de História e Geografia, o que demonstra a transversalidade da Filosofia no currículo escolar. Na matemática pode ser trabalhado sobre a planificação de figuras geométricas, uma vez que caixinhas de fósforo rolo de papel higiênico e outros materiais que lembram os sólidos geométricos foram utilizados para a construção da maquete. Foi trabalhado também elementos de Geografia, pois antes de iniciar a maquete a pesquisadora sugeriu que as crianças fizessem uma planta sobre o que gostariam de elencar em sua construção. Ao trabalhar sobre cidade e seus pontos turísticos, foi trabalho com conteúdo de História: O lugar onde vivo.

No plano de aula inicial, o intuito era, após o diálogo produzir um poema sobre esse assunto, mas o poema ficou como sugestão de atividade de casa. A flexibilidade é uma possibilidade para a elaboração de qualquer planejamento, uma vez que “planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.” (OSTETTO, [s/d] p. 1). Ao perceber algo que pode ser retirado ou aprimorado em seu planejamento, é necessário que o professor esteja disposto e sensível a mudar, visando o pleno desenvolvimento de seus alunos.

Vasconcelhos (2002) diz que o planejamento deve agir de forma flexível e reflexível, flexível no sentido de que pode ser alterado e não precisa ser um manual a ser seguido à risca, ou seja, pode ser mudado sempre que o professor observar a necessidade. E reflexível no sentido de que o professor deve refletir constantemente sua prática, se seus objetivos estão

sendo alcançados e se seu planejamento está de fato contribuindo para a aprendizagem de seus alunos.

O plano de aula da sessão seguinte (sessão 4) foi conduzido por Beijinho. Os diálogos giraram em torno do tema solidariedade que foi definido pelas crianças da seguinte maneira:

“É ajudar as pessoas sempre que elas precisarem” – Beijinho

“É quando você deixa de pedir algum brinquedo pra mãe pra ela poder comprar para o irmãozinho menor porque ele precisa mais” – Batata frita

“É como por exemplo, eu tenho mais lápis de cor do que você e te dou sem esperar que você vá me dar algo no lugar” – Chocolate

“É quando eu ajudo alguém de bom coração na rua, na escola, na igreja, em qualquer lugar do mundo. Quando a gente faz o bem para as pessoas um dia alguém vai fazer o bem pra gente também” – Cheder

Após os riquíssimos diálogos, Beijinho propôs a criação de um jogo sobre figuras geométricas para presentear as crianças mais novas da escola. Para isso, foi criado um manual sobre como brincar com o jogo. O conteúdo que seria trabalhado no dia, de acordo com o planejamento da pesquisadora foi a criação de um manual de como ser solidário, no entanto, a proposta de Beijinho foi mais do que um manual, mas um ato de generosidade e mais uma vez o planejamento da aula mostrou-se flexível, “flexível quanto à possibilidade de alterar algo previamente planejado, adequando e adaptando as atividades desenvolvidas em aula ao interesse dos educandos” (NICOLAU, 2015, p.9).

A 5ª sessão também teve o plano modificado. A proposta da pesquisadora seria elaborar Histórias em quadrinhos sobre Felicidade, que foi o tema da sessão, no entanto, Melancia, criança responsável pela sessão, sugeriu fazer um “brinquedo”, uma vez que brincar, é felicidade, na visão das crianças. O desenvolvimento dessa sessão foi um dos escolhidos para ser detalhado na próxima seção (6.3) dessa dissertação.

A sessão conduzida por Cheder, girou em torno da temática: “As princesas podem ser o que quiserem”. No plano de aula, a pesquisadora pretendia trabalhar com leitura, interpretação e produção de texto, mas durante as longas discussões sobre o que as princesas poderiam ser para não dependerem de um príncipe encantado para salvá-las, Cheder propôs a criação de casinha de bonecas sobre profissões das princesas. Hamburger criou a confeitadeira Rapunzel. Cheder criou a Pequena Sereia socorrista de peixinhos, Melancia criou a policial Cinderela e Beijinho criou uma empresa para a Bela Adormecida. Nessa sessão participaram

apenas as meninas, os meninos estavam em um campeonato de *Taekwondo*. Embora também houvesse um campeonato de *Taekwondo* apenas para as meninas, a questão que impulsionou Cheder para o tema foi a seguinte: Por que meninas e meninos não podem participar juntos do campeonato sendo que todos tem a mesma idade e nessa idade meninas e meninos tem a mesma força? Por que sempre as meninas precisam ser princesas e protegidas? Elas querem poder escolher, querem ser princesas, mas também querem participar de um campeonato de *Taekwondo* com os meninos.

Para a nona sessão a pesquisadora planejou a elaboração de um painel sobre a criação do mundo, mas as crianças haviam se preparado para a criação de uma maquete sobre o sistema solar.

Os planos de aula que foram seguidos foram aqueles em que foi a própria pesquisadora quem conduziu as sessões, e também, a segunda sessão elaborada por Batata Frita, com o tema Amizade, que será descrita na próxima seção (6.3)

Como pode-se observar, o plano de aula preparado pela professora, sugeria que juntamente com as Rodas Filosóficas fossem trabalhados os Gêneros Textuais, no entanto, no decorrer das sessões esse plano foi mudado uma vez, que, parar o que a criança havia preparado para trabalhar com um fechado, mataria toda a relevância da Filosofia com as crianças. Por esse motivo, tudo o que havia sido preparado até mesmo para essa dissertação que inicialmente seria intitulada: “A utilização de Gêneros Textuais e a Filosofia para crianças” precisou ser alterado e o produto educacional que consistiria na elaboração de Produções Textuais, também precisou ser alterada. No entanto, a pesquisadora acredita ter sido uma ótima alteração, a melhor alteração possível.

4.3 RELATO DAS RODAS FILOSÓFICAS

Ao considerar que os procedimentos utilizados nos encontros seguiram a mesma estrutura, com alteração no tema e nos diálogos dos envolvidos, apresentamos a análise de dois temas. Foi escolhido o primeiro dia, para que fique claro qual foi a proposta. O segundo, por ser a primeira sessão ministrada por uma das crianças e a sexta, para que o leitor perceba o quão as crianças foram se emancipando ao longo das sessões.

4.3.1 DESCRIÇÃO DO PRIMEIRO MOMENTO EM RODA FILOSÓFICA: COMBINADOS E INTRODUÇÃO

No primeiro momento, foi pedido para que cada criança confeccionasse um crachá e nele colocasse um pseudônimo pois, como espíões, ninguém poderia saber a verdadeira identidade de cada um. As crianças se apaixonaram pela ideia e já começaram a imaginar que nome poderiam escolher para seu crachá, após uma longa conversa, decidiram que escolheriam nomes de comida. Nesse primeiro encontro, participaram apenas três crianças: Nutela, Batata frita e Melancia, e a professora/ pesquisadora, Minhoquinha (uma jujuba vermelhinha). Foi combinado que, durante todas as sessões, seria necessário chamar o colega de acordo com o pseudônimo e a criança que chamasse o amigo pelo nome verdadeiro deveria “pagar um mico” como imitar algum animal, ou realizar um desafio proposto pelo grupo.

Após a confecção do crachá e a escolha do pseudônimo, foi conversado com os alunos sobre a expectativa que tinham sobre os encontros, o que esperam e como imaginavam que seriam os encontros. Nutela disse que espera aprender muito a ser inteligente, Batata Frita, que não espera nada que só foi porque a mãe obrigou, Melancia disse que espera aprender muitas coisas.

Como questão inicial, foi levantado, pela professora, a seguinte pergunta: quais são as dúvidas que vocês têm sobre o mundo, sobre a vida e sobre tudo o que existe? Imediatamente, os alunos começaram a fazer as mais diversas questões, um de cada vez e sempre ao levantar as mãos solicitando sua fala, esperando a aprovação da professora para poder falar.

De fato, Foucault (1987) estava certo ao dizer que o ambiente escolar produz “corpos dóceis” treinados a obedecerem, pois foi possível perceber o quão as crianças, na presença de um adulto, necessitam mostrar-se obediente e aprovadas para poder realizar qualquer ato, até mesmo expor suas ideias em um diálogo.

A Filosofia para Crianças busca exatamente fazer o contrário, incentivar a criança a pensar, a falar, a ser ela mesma e a conhecer-se de fato. Essa metodologia, busca fazer com que a criança não necessite da aprovação do adulto ou de seu colega. É auxiliar a criança a desenvolver sua autonomia e emancipação.

O papel do professor nessa abordagem é o de servir como modelo para o aluno, modelo que pensa e que deixa o outro pensar. Modelo que se entusiasma com o pensar filosófico e que age como facilitador dos questionamentos que irão surgir (KOHAN, 2003).

Nessa perspectiva, “o ideal de professor é quem se dilui no bom funcionamento da comunidade; é aquele do qual um dia os alunos podem prescindir porque terão internalizado o modelo que ele explicitava no começo” (KOHAN, 2003 p.99)

Ao partir desse ideal, a pesquisadora interferiu no diálogo que ocorria, mediante o levantamento das mãos e disse que não precisavam levantar as mãos para falar e ficou combinado que só seria necessário não “atropelar” a fala do amigo. Todos concordaram e os diálogos sobre os porquês da vida como serão apresentados abaixo:

Criança (Pseudônimo)	Sessão 1 - Tema da Roda Filosófica: Os porquês da vida
Nutela	<i>“Por que será que Deus criou as baratas voadoras e porque ele matou os dinossauros?”</i>
Batata Frita	<i>“Ué, Nutela, Deus criou a barata pra assustar as meninas e pra gente poder proteger elas quando a gente for grande, porque daí as meninas vão ver que a gente não tem medo da barata e vamos ser os super heróis delas e elas vão se apaixonar pela gente”.</i>
Melancia	<i>“Nem toda menina tem medo de barata, Deus criou a barata pra gente ter paz no mundo porque se alguém tiver brigando e aparecer uma barata todo mundo vai virar amigo pra poder matar a barata e Deus matou o dinossauro porque ele comia muito e estava acabando com a grama do boi, daí o boi ficava sem comida e a gente não podia mais comer carne e todos os humanos estavam morrendo de fome...”</i>
Nutela	<i>“Capaz que foi assim. Deus não matou o dinossauro, é que a namorada do dinossauro não queria ter um filhinho dinossauro porque ela queria estudar na terra dos dinossauros e ter filho gasta muito dinheiro, daí eles foram ficando bem velhinhos e quando eles ficaram doentes na cama nem tinha um filho e nem netinhos, aí eles morreram de tanta tristeza.”</i>

Quadro 3 - Diálogo da primeira sessão

Fonte: Elaboração própria (2020)

As conversas não pararam por aí... as crianças ficaram conversando e debatendo sobre a criação das baratas e dinossauros por longos minutos. A busca e tentativa por entender o mundo, e obter conhecimento de fenômenos que envolvem a vida, sempre esteve presente na história da humanidade. Reis (2019), afirma que

O conhecimento é uma necessidade e uma habilidade humana. É por meio dele que nós idealizamos o modo de estar no mundo e o sentimento de bem-estar, sendo, assim, possível afirmar que é resultado de nossa relação com as circunstâncias do meio em que habitamos. Além disso, o conhecimento está atrelado à necessidade e à habilidade de explicação (REIS, 2019, p.10).

Em relação ao diálogo das crianças, pode-se perceber que todas as justificativas para as questões por elas levantadas, tiveram cunho religioso. A figura de Deus fez-se presente durante todo o diálogo, o que leva à conclusão que se trata de uma comunidade de investigação com preceitos religiosos e que a religião faz parte da vida dessas crianças.

Reis (2019) afirma que, esse fato deve-se ao conhecimento mítico-religioso, que geralmente trata-se de crenças passadas de geração em geração e trata-se da “forma de conhecer o mundo que advém de nossas crenças e das explicações que tomamos como verdades absolutas, que não necessitam de comprovações e testes para se configurarem como certas.” (REIS,2019, p.11).

De fato, ao longo da história da humanidade, o ser humano foi descobrindo e desvendando enigmas na tentativa de compreender e explicar as coisas que nos aconteciam.

Durante os tempos primitivos esse era o conhecimento de maior relevância, uma vez que era o único que explicava fenômenos naturais e fatos ocorridos sem explicação visível. Ouvimos constantemente expressões que explicam acontecimentos de acordo com o sobrenatural, tais como: “Deus quis assim”, “É porque o meu santo não bateu com o dele”, “Tudo está dando errado porque estou no meu inferno astral” e por aí vai. Assim, a explicação mítica e de base teológica fazem parte de nossa forma de conhecer o mundo, não é privilégio de populações primitivas. Mas há entre nós, e sempre houve entre os seres humanos, uma inquietude e uma não aceitação de explicações que estivessem sujeitas a vontades/ desejos de uma ordem superior (REIS,2019, p.11).

No Brasil, essa cultura religiosa, precisamente a religião cristã, predomina desde a colonização, uma vez que uma das primeiras informações que se tem sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, remete ao ensino de uma religião para os nativos, como já foi visto na seção 2 dessa dissertação. Esse fato se fez real durante as sessões pois em todos os diálogos a questão da religião se fez presente e todos os assuntos sobre o que pode e o que não pode, entre o certo e o errado, se dava pelo fato de cunho religioso. Mas isso, nunca foi um problema, pelo contrário, os diálogos sempre ganhavam vida a partir dessas questões.

Após a conversa, foi proposta a criação de um cartaz com todas as dúvidas que as crianças tinham sobre o mundo. Mas para criar um cartaz, foi preciso primeiro saber o que é um cartaz. Dessa forma, as crianças foram convidadas a passear pela escola, pois na escola podemos ver diversos cartazes. Foi solicitado que durante o passeio observassem as características dos cartazes e a linguagem que foi utilizada neles.

Ao voltar para a sala de aula, discutimos sobre as características dos cartazes e fomos listando na lousa as características:

- São de fácil linguagem

- Podem ou não ter imagens
- São criativos e tentam chamar a atenção das pessoas
- Servem para divulgar um produto, apresentar uma ideia entre tantas outras coisas.

Após listarmos algumas das características dos cartazes foi proposto que fizessem um cartaz sobre o que foi discutido na sessão do dia na roda de conversas: “Os meus porquês”.

As crianças amaram a ideia e foram logo conversando entre si sobre como poderiam criar um cartaz lindo sobre o que foi conversado no dia.



Figura 10 - Trabalho sobre o Gênero Textual
Fonte: Elaboração própria (2020)

Após a confecção do cartaz, foi o momento da auto avaliação. Esse era o momento de a criança dizer como foi a sessão, o que mais gostou, se era o que esperava, o que aprendeu e o que gostariam que tivesse sido diferente, também em roda de conversa. As respostas foram as seguintes:

Criança (Pseudônimo)	Autoavaliação da primeira sessão
Nutela	<i>“Foi muito legal, muito, muito demais legal e eu quero vir toda vez eu achava que ia ser chato e a gente só ia ficar fazendo dever e você _ referindo-se a professora_ ia mandar a gente ficar quieto se a gente começasse a conversar e perguntar as coisas demais. A gente nem fez dever só ficou conversando, brincando de fazer cartaz. Foi muito louco de legal, foi uma delícia todas as nossas brincadeiras.</i>
Batata Frita	<i>“Eu também gostei muito e vou falar pra todo mundo da sala aparecer aqui, a gente brincou, conversou e eu nem imaginava que ia ser tão legal e também gostei de não fazer dever</i>
Melancia	<i>“Eu amei, nem fiquei com vergonha de conversar. Foi um dia muito feliz.</i>

Quadro 4 - Autoavaliação da primeira sessão

Fonte: Elaboração própria (2020)

Ao levar em consideração a fala de Nutela, percebe-se o quanto a sala de aula ainda exerce uma relação de superioridade entre aluno e professor. O aluno só pode falar se a professora deixar, caso contrário ela irá “mandar todo mundo ficar quieto”. O aluno tímido deverá obrigatoriamente responder as perguntas do professor, como menciona Melancia, caso contrário a professora ficará o questionando até que responda. De fato, a fala de Michel Foucault, é válida ainda para os dias atuais, pois como foi visto na seção 2 dessa dissertação, a sala de aula ainda exerce relação de poder do professor para com o aluno.

A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. (FOUCAULT, 2005, p. 241).

Dizer para uma criança de nove anos que ela não pode perguntar ou que tem que ficar quieta, sem que haja um combinado ou motivo específico para isso é uma forma de exercer poder sobre ela e de certa maneira, o caso pode ser definido como violência Simbólica. Essa violência nasce no momento em que há uma relação de poder, ou seja, existe um opressor e um oprimido o qual não se percebe como oprimido. Trata-se de um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989, p.7). Nas palavras do autor esse tipo de violência pode ser definido como:

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante

implica o ‘desconhecimento’ social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes (BOURDIEU 1989. p. 15).

Essa violência ocorre nas diversas esferas sociais e por ser algo considerado como comum, o oprimido ou vítima dessa violência não percebe tal violação. O conceito de Violência simbólica está ligado ao fato de que existe uma cultura superior e uma inferior a qual a primeira dita todas as regras e a segunda obedece sem uma razão estipulada. Infelizmente, podar a fala de uma criança, exigir todo silêncio possível é uma forma de violar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Durante a sessão do dia foi possível perceber que criança entende, criança compreende que não é certo falar enquanto outra pessoa estiver falando, percebe que gritar não é um caminho para o diálogo, consegue respeitar a fala do amigo, sem necessidade de uma imposição, apenas com conversas, combinados e mostrando que ela tem valor, que sua fala é valorizada e que ela é capaz.

A Filosofia Para Criança nos ajuda a refletir sobre essa questão e dá subsídios para que o professor se desprenda do papel de dono da razão uma vez que nessa abordagem:

Não é o professor que pergunta o que já sabe, aguardando que os alunos se juntem a ele. São todos, professor e alunos, que acolhem perguntas filosóficas e procuram descobrir-lhes o significado, detetar inconsistências, colocar hipóteses ou matizar sentidos (CARVALHO, 2015 p. 179).

De tal forma, essa abordagem metodológica “exclui-se a hegemonia e a conformidade, pois não se trata de catequisar ou doutrinar o pensamento num sentido único”. Ou seja, já não há o certo ou o errado, a hora certa de falar e a obrigação do silêncio absoluto. A criança torna-se livre e protagonista de suas próprias questões.

Outra questão a se pensar foi a forma como as crianças, todas elas, trataram todo o riquíssimo estudo do dia como uma “deliciosa brincadeira”. Para elas, não houve estudo, apenas conversa e brincadeira. Isso nos leva a refletir sobre o olhar da criança em relação à aprendizagem. Se não houve caderno, lousa, giz, uma professora pedindo silêncio, então não houve estudo.

Ao final da sessão, foi discutido sobre qual tema gostariam de conversar no próximo encontro. Batata Frita imediatamente sugeriu que o Tema fosse A Amizade. As demais crianças concordaram com o amigo, guardamos os crachás e fomos embora.



Figura 11 - Sessão 1: Os porquês da vida
Fonte: Elaboração própria (2020)

4.3.2 RELATO DA PRIMEIRA RODA FILOSÓFICA PROPOSTA POR UMA DAS CRIANÇAS

Como combinado na sessão anterior, o responsável por conduzir a conversa foi Batata Frita. Para essa sessão compareceram também Beijinho, Chocolate e Hambúrguer.

O valor humano trabalhado no dia foi a amizade. A amizade é algo existente na sociedade desde os tempos remotos. Aristóteles foi um grande precursor da definição de amizade. Por considerar “o homem um animal social, devido ao que o homem busca

naturalmente viver com o outro. As relações formadas devido a essa necessidade natural são enquadradas por Aristóteles no conceito de *philia*” (PERITO, 2014 p. 38) *Philia*, significa amigo. Para isso desenvolveu algumas regras, para definir um amigo.

Os requisitos gerais apresentados por Aristóteles podem parecer básicos e mesmo óbvios, porém eles serão de extrema importância para entender o desenvolvimento da discussão acerca da *philia*. (*amizade*).

Primeiramente deve-se entender que (I) existem três objetos dignos de serem amados (*philéton*) – a saber o útil, o agradável e o bom -, pelo que o homem que se diz amigo deve amar o amigo por um deles; (II) o homem deve bem-querer ao amigo e; (III) esse bem querer deve ser recíproco. Desse último ponto deriva que (IV) o amor e o bem-querer devem ser dirigidos a algo animado, ou seja, não é possível se dizer amigo de algo inanimado. Ainda, (V) as duas pessoas envolvidas nessa relação devem estar cientes do sentimento de um para com o outro. Por fim, é necessário que (VI) esse bem-querer seja pelo bem do próprio amigo (PERITO, 2014, p. 20 – *grifos nossos*).

Precisamente, na infância, fase em que é formada a personalidade do indivíduo, a amizade é de suma importância. Vygotsky valoriza a interação com o outro na infância e acredita que a criança precisa do outro para integrar-se na sociedade e é graças a essa interação que se torna consciente e inteligente.

Leocadio (2014) afirma que a criança desenvolve um vínculo momentâneo em relação a amizade, uma vez que nessa fase:

O conceito de amizade está condicionado pela proximidade física e pela preferência nas atividades. Nesta fase da infância o conceito de amizade ainda está a ser construído, pois a criança possui poucas experiências e relações de amizade anteriores para poder estabelecer um conceito. As relações de amizade nas crianças são baseadas em ações simples do seu cotidiano, As Relações de Amizade em crianças de idade pré-escolar como no simples brincar ao faz de conta, ou de partilhar um brinquedo; estes são alguns dos motivos para que as crianças criem uma relação de amizade (LEOCADIO, 2013, p. 18).

O professor tem um papel primordial no processo de auxiliar a criança a criar vínculo afetivo com os coleguinhas. É saber criar um ambiente propício para troca de informações, criar situações para que uma criança ajude a outra nas tarefas diárias, é promover um lugar em que “as crianças se integrem no grupo e também contribuam para este ambiente social saudável, promovendo ainda o interesse de criar relações de amizade entre si” (LEOCADIO, 2013, p. 16).

No quadro 5, segue a sequência dos diálogos e discussões trazidas pelas crianças respeito desse tema.

Criança (Pseudônimo)	Sessão 2 - Tema da Comunidade de Investigação: A Amizade
Batata Frita	<i>“O que é amizade para você?”</i>
Nutela	<i>“Sabe, amizade é assim, você tem um amigo que sabe fazer todas as tarefas que a professora passa, aí esse seu amigo te ajuda e deixa de ir no cantinho da leitura pra ficar te ajudando a fazer o que você ainda não entendeu...”</i>
Beijinho	<i>“E também amizade é quando um amigo brinca daquilo que você quer brincar mesmo quando ele queria brincar de outra coisa,”</i>
Hamburguer	<i>“E também amizade é quando um amigo brinca daquilo que você quer brincar mesmo quando ele queria brincar de outra coisa,”</i>
Beijinho	<i>“E também a amizade é quando a mãe da gente carrega nosso irmãozinho na barriga e mesmo assim brinca com a gente e não deixa a gente de lado”</i>
Chocolate	<i>“Isso é verdade. A mãe da gente é nossa melhor amiga porque mesmo que ela tem um monte de filhos, ela consegue ser amiga de todos e dá carinho pra todo mundo”</i>
Batata Frita	<i>Eu acho que amizade pode ser do pai também, porque o pai chega cansadão do trabalho e ainda assim brinca com a gente e dá beijinho na mãe”</i>
Cheder	<i>“Meu pai não é amigo de ninguém na minha casa, ele chega e pega o celular e quer que todo mundo vire escravo dele”.</i>

Quadro 5 - Diálogo sobre a Amizade
Fonte: Elaboração própria (2020)

Como pode-se observar no diálogo acima, a amizade é considerada como algo muito importante ainda na infância. A definição de amizade dada por Nutela, cumpre os requisitos definidos por Aristóteles uma vez que, quando um coleguinha deixa de fazer algo prazeroso em prol de um amigo, está amando o amigo e também quer bem o companheiro, o que satisfaz as exigências I e II abordada por Aristóteles.

Nutela, ao reconhecer o ato de amizade, demonstra reciprocidade, o que satisfaz o item III. O item IV e V também são satisfeitos, uma vez que ambas são crianças e ambas sabem dos sentimentos uma pela outra. Nesse interim, é válido ressaltar que desde pequena a criança consegue apreciar e desfrutar de uma boa amizade e definir sozinha um modelo ideal de amigo.

Beijinho em contrapartida, define a amizade como um laço familiar. De fato, a família tem papel fundamental na construção do social da criança, uma vez que a família é o primeiro meio social que a criança vive. É na família que são criados os primeiros vínculos

afetivos e “é na família que a criança estabelece as primeiras relações de amizade” (LEOCÁDIO, 2013, p. 21).

Manter uma boa relação conseguir ver a amizade no meio familiar é crucial para que os demais relacionamentos da vida aconteçam de forma saudável.

A amizade na família é muito importante para o desenvolvimento social, afetivo e emocional da criança. Esta é a primeira relação de amizade que a criança estabelece, e é com esta relação que a criança vai começando a criar um conceito de amizade ou pelo menos perceber o que esta significa, criando outras amizades seguindo as características destas que vivenciou (LEOCÁDIO, 2013, p. 22).

Além do mais, na idade em que essas crianças se encontram, entre nove e dez anos, já conseguem escolher amigo mais de forma qualitativa do que quantitativa, interessam-se mais pela qualidade do amigo, querem mais um amigo leal do que vários amigos, mas sem uma conexão presente.

Em relação ao diálogo do dia, percebeu-se que as crianças conversaram mais, tiveram menos medo da reação do adulto e já estão definem conceitos com propriedade sem a permissão ou aprovação do adulto presente entre elas. É exatamente isso que a Filosofia da criança propõe. Que a criança pense, questione, reflita e critique acerca de temas que ela mesma, sem a intervenção de um adulto decidir investigar (LIPMAN 2001).

Batata Frita, após as conversas, sugeriu que fossem escritas cartas para os amigos. Nesse momento, Minhoquinha perguntou para as crianças, se já haviam escrito cartas para alguém. Todas as crianças alegaram já terem escrito cartas e ao partir do que elas conheciam foi indagado sobre as características de uma carta pessoal e as crianças foram dizendo que uma carta tem que ter um assunto, o nome da pessoa para quem a carta é escrita e o nome de quem escreveu a carta.

Ao aproveitar o que as crianças sabiam do gênero, Minhoquinha explicou que não se sabe ao certo o momento em que foi escrita a primeira carta, pois desde os tempos remotos e desde que existe a escrita as pessoas usavam cartas para comunicar-se uma com as outras. Foi explicado que a carta tem o intuito de comunicação e tem como objetivo conversar com alguém, agradecer, pedir desculpas, convidar para algo ou apenas para contar um ocorrido.

Juntamente com as crianças foram listadas as características essenciais da carta.

- Deve ter a data e o local em que a carta foi escrita;
- Possuir um cumprimento ao destinatário (quem se escreve)
- Apresentar um assunto;
- Despedida;

- Assinatura do remetente (quem escreveu a carta).

Após esse momento, Minhoquinha perguntou para Batata Frita como ele gostaria que fossem escritas as cartas para os amigos. A criança disse que era para escolher um amigo, escrever a carta e em seguida dizer o que mais gostava nesse amigo. Para que nenhum amigo ficasse sem ser escolhido, Chocolate sugeriu que fosse realizado um sorteio para ver para qual amigo seria escrita a cartinha. Todos concordaram e assim foi feito.

Assim que todos terminaram suas cartinhas, um por um dizia a qualidade de seu amigo, entregava a cartinha e abraçava esse amigo. Foi um momento muito bom, algumas crianças choravam ao ouvir elogio dos amigos, outras riam com emoção e no final todas ficaram extremamente felizes.



Figura 12 - Sessão 2: Amizade
Fonte: Elaboração própria (2020)

Cheder deu a ideia de escrever cartinhas para as crianças que estão em tratamento contra o Câncer. Como estava perto do horário das crianças irem embora, Minhoquinha sugeriu que as crianças escrevessem as cartinhas em casa e trouxessem para o próximo encontro.

Minhoquinha percebeu o quanto Batata Frita se preparou para ser o condutor da sessão. A criança estava feliz e vez após vez, era perceptível o quão importante foi aquele momento não apenas para Batata Frita, mas para todo o grupo e o quão, todos, estavam a aprender a pensar criticamente sobre tudo o que acontecia dentro e fora daquele ambiente. Nas aulas do ensino regular, apenas com dois dias de encontro, já era nítida a diferença entre as crianças participantes do grupo e as demais.

As perguntas já surgiam durante as aulas, o respeito a fala do colega era visível e questionamentos sobre todas as atividades propostas já começavam a surgir. Tudo fluía para todos. “Quando a experiência é coletiva, como neste caso, todos os que a atravessam - alguns mais, outros menos, alguns em uma direção, outros em outra - saem transformados, tanto quanto as relações entre eles e as de cada um consigo mesmo” (KOHAN, 2000, p. 14). Nesse novo ambiente que se criava, já não pesava mais quem era o professor e quem era o aluno. Ambos tinham a mesma importância. E perceber isso, fez com que Minhoquinha visse estava no caminho certo.

4.3.3 RELATO DE UMA DAS ÚLTIMAS RODAS FILOSÓFICAS PROPOSTA POR UMA DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DAS SESSÕES

O tema dessa sessão foi Felicidade e quem conduziu a roda de conversa foi Melancia, que iniciou a roda de conversa com a seguinte indagação:

Criança (Pseudônimo)	Sessão 2 - Tema da Comunidade de Investigação: Felicidade
Melancia	<i>“O que a felicidade para você?”</i>
Chocolate	<i>“Felicidade é comer. Comida é alegria”</i>
Nutela	<i>“Felicidade é comer mesmo, sabe quando a gente está com fome e a mãe faz batata frita com saladinha, hmmm, que felicidade!”</i>
Batata-frita	<i>“Felicidade é quando a mãe fica grávida pra te dar um irmãozinho e o irmãozinho de dentro da barriga da mãe, dá um chute de felicidade!”</i>
Cheder	<i>“Felicidade é quando está um dia de sol e o pai monta a piscina e nem chove”</i>
Beijinho	<i>“E também felicidade é dia de chuva que a mãe nem te acorda pra ir pra escola e dá pra ficar assistindo desenho a manhã inteirinha”</i>
Chocolate	<i>“Felicidade é ter uma casa quentinha, uma comida gostosinha, uma professora que não grita e uma mãe que ama”</i>
Nutela	<i>“Felicidade é brincar com os amigos”</i>
Melancia	<i>“Então, gente, felicidade é tudo isso mesmo que vocês falaram e também felicidade é sempre estar junto das pessoas que a gente ama, não é mesmo? Então, eu trouxe algumas coisinhas para a gente fazer slime, porque slime é felicidade e não tem como ser triste se tiver slime”.⁵</i>
Todos	<i>“OBAA!”</i>
Melancia	<i>“Minhoquinha, você pode filmar a gente, porque vamos fazer slime e ser blogueirinhos, agora?”</i>
Minhoquinha	<i>“Posso, sim.”</i>

Quadro 6 - Diálogo sobre a Felicidade
Fonte: Elaboração própria (2020)

Após finalizar os diálogos, a menina tira da mochila creme para barbear e um tubo de cola. Chocolate vai até sua bolsa e retira tinta guache. Cheder levou bicarbonato de sódio.

Ao ver as crianças tirando de suas mochilas diversos produtos, Minhoquinha se assusta e questiona se os pais estavam de acordo com aquilo, já que levaram matérias de limpeza e produtos que são usados por adultos. Elas dizem que foram os pais que compraram os produtos e autorizaram, mas para confirmar, Minhoquinha desconfiada, envia mensagem via *WhatsApp*, para os pais.

Enquanto aguardava a resposta dos pais, Minhoquinha percebeu que deveria ter confiado nas crianças, no entanto, necessitou da aprovação dos pais para prosseguir com a sessão, que nem estava sendo conduzida por ela.

⁵ *Slime, é uma massinha de modelar mais moderna, feita com cola, tinta guache e bicarbonato de sódio, o nome slime, significa pegajoso, em inglês*

Nós, adultos estamos treinados a disciplinar, é algo mecânico que já é enraizado desde muito cedo e quebrar com esse poder disciplinador é desconfortável. De fato, Minhoquinha, mesmo se considerando uma professora aberta para o novo, ainda tinha enraizado em si a relação de poder do professor para com o aluno. Do ponto de vista de Minhoquinha, uma criança levar produto de limpeza para a escola sem antes ter pedido a autorização da professora, mostra que ela o fez escondido dos pais, que foi desobediente e embora, seja difícil assumir, Minhoquinha, esperava punir as crianças.

Realmente, o ambiente em sala de aula que deveria predominar, para ela até o momento, era um lugar de poder, em que o indivíduo é treinado para ser obediente. Quanto mais obediente, quieta, comportada e limitada a criança fosse melhor seria o andamento das aulas. É essa relação de poder que torna “[...]o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que se deve deixar funcionar automaticamente nele” (FOUCAULT, 1987, p. 106).

No momento em que sem a intervenção do adulto, as crianças combinaram de levarem para a sessão materiais para confeccionar algo de seu próprio interesse, elas não se limitaram, se sobressaíram. Pensaram por si mesmas, sem a interferência de um adulto para dizer se aquilo era o certo a se pensar e fazer.

É exatamente isso que a Filosofia com/para Crianças quer que aconteça, que a criança pense por si mesma, que não necessite da definição ou conhecimento do outro para definir ou pensar sobre algo. Lipman, diz que um dos focos é que o aluno aprenda a pensar “[...] por si mesmos, e não alunos que só aprendam o que outras pessoas pensaram” (LIPMAN, 1995, p. 44).

Por outro lado, visto o tamanho desespero de Minhoquinha ao se deparar com aquela situação, que não deveria lhe causar espanto, mas alegria, ao ver que suas crianças estavam se emancipando, se desprendendo de regras e dogmas impostos, foi necessário que retomasse o foco daqueles encontros. Não era exatamente essa a proposta, por que o espanto? E foi nesse momento que assim como as crianças, Minhoquinha percebeu que também necessitava desenvolver sua emancipação.

Essa emancipação não leva a nenhuma re-fundação, a nenhum re-encontro ou restauração de qualquer natureza ou estado humanos perdidos, oprimidos ou subjugados. Essa forma da subjetividade, que chamamos de infância, não tem idade. Ela é emancipatória na medida em que nos abre as portas a uma experiência múltipla de nós mesmos. Na medida em que emancipa a própria infância de uma imagem de si mesma que a apressa. Na medida em que permite a experiência da infância, um encontro com a infância, com a infância da experiência, da história, da linguagem, do pensamento, do mundo. Com a infância do que somos e do que podemos ser. Na

medida em que ela é experiência, é inerentemente transformadora do que somos, sem importar a idade (KOHAN, 2003 p. 249).

Além disso, não era apenas a emancipação que lhe faltava, era preciso que houvesse “a liberação de um poder absoluto, opressivo, tirânico e cruel exercido por uma pessoa sobre outras” (DURAN, KOHAN, 2018 p. 98).

Ver como as crianças se organizaram para a sessão nos leva a refletir sobre a tamanha evolução das crianças, em relação ao primeiro encontro, em que levantavam as mãos pedindo permissão de fala, não conseguiam formular questionamentos sem estímulos e eram completamente dependente da professora para realizar qualquer atividade. De fato, a escola tem se tornado aquilo que ela deveria ser, um ambiente agradável e favorável para o desenvolvimento da criança.

No mundo escolar, a família e o ambiente social são deixados para trás para ser um aluno como qualquer outro. O pátrio poder não tem efeitos neste espaço. A escola é um espaço no qual as crianças têm a possibilidade de se emancipar, embora seja por um breve, brevíssimo espaço de tempo, do pátrio poder, do poder do pai (DURAN, KOHAN, 2018 p. 99).

Nesse ambiente das rodas de conversas, elas se desprendem da autoridade dos pais e agora até mesmo da professora. Esses momentos possibilitaram a elas o poder de pensar, criar e fazer o que sempre quiseram fazer, mas sempre foram podadas. Nesse encontro pode-se observar também a participação da família na atividade proposta. Para a criança, contar com o apoio familiar é “essencial para que a criança ganhe confiança, para que se sinta valorizada, para que se sinta assistida” (CHALITA, 2004, p. 26).

Como pode ser visto no quadro 6, Melancia buscou transformar o ambiente de sala de aula em um ambiente midiático. Sozinha, ou com a ajuda dos amigos, a criança pesquisou sobre como fazer uma *slime*, o passo a passo para essa criação, utilizou conceitos matemáticos, ao abordar medidas de capacidade, utilizou conceitos de ciências ao abordar a reação da junção dos ingredientes e tudo isso, ela foi fazendo e explicando para os amigos, sem a menor necessidade da professora para auxiliar nos conceitos que ela, de maneira correta, introduzia aos amigos.

Em frente a câmera, a criança que apenas era ouvida ao responder presença na chamada, transformou-se em uma *YouTuber*⁶ que ensinava para todos uma receita maluca de *slime*, que até então, Minhoquinha não sabia que se tratava de um modelo novo de massinha

⁶ *YouTuber* é uma celebridade que cria vídeos para a plataforma digital de compartilhamento de vídeos *YouTube*.

de modelar feita com cola. As crianças se divertiram com suas *slimes*. Passaram o resto da tarde brincando com a obra de arte que criaram.

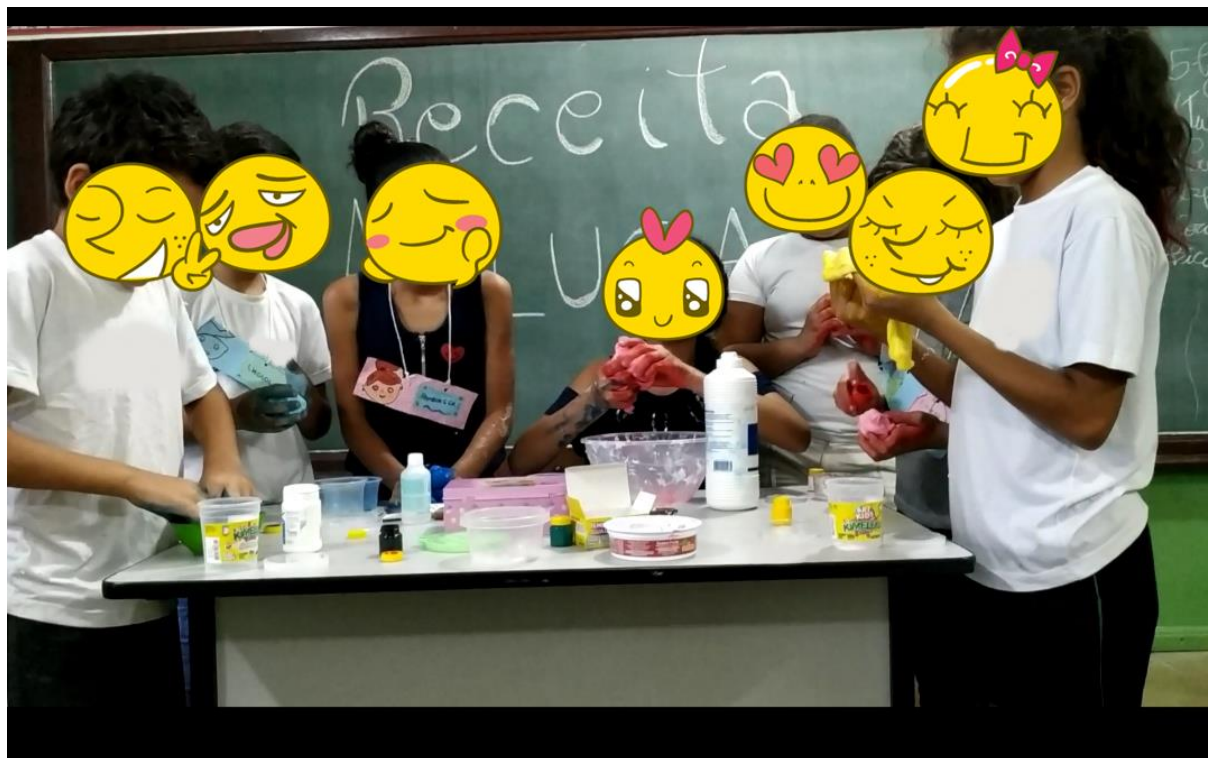


Figura 13 - Sessão 4: Receita Maluca
Fonte: Elaboração própria (2020)

Com tudo o que ocorreu na sessão do dia foi possível notar que a cada sessão as crianças mostram-se mais abertas para o novo, arriscam-se sem medo. Acredita-se que essas sessões estavam a cada dia com elementos mais palpáveis de uma educação emancipatória

Uma educação emancipatória, aquela que visa horizontes de emancipação, não é uma educação que emancipa, mas uma educação que permite emanciparmo-nos. Um professor emancipador não é aquele que liberta os seus alunos, mas aquele que trabalha na sua própria emancipação e contribui para que os outros possam fazer seu próprio trabalho emancipatório (KOHAN, 2003 p. 248).

Do mesmo modo, fica claro que Melancia apresenta características “Polegarzinha”, aquela Polegarzinha de Michel Serres, vista no início dessa dissertação. Polegarzinha, que assim foi denominada por fazer alusão aos movimentos do dedo polegar ao usar o celular, possui sua mente e suas conexões cerebrais completamente diferentes das gerações anteriores.

Polegarzinha não precisa mais ir até uma biblioteca para realizar um trabalho proposto pelo professor e nem precisa ir até a banca de revista para saber das últimas fofoca

da vida dos famosos, como faziam os nossos antepassados, basta apenas um clique no celular e já pode obter todas as informações por ela desejadas.

Polegarzinha não vê a necessidade de reter um conhecimento, uma vez que tem em suas mãos um dispositivo que retém todo o conhecimento em tempo real e quando ela desejar. Esse ser do futuro já não é mais aquele descrito por Foucault, aquele que era passivo, dócil e dependente do professor, pelo contrário, não há nada que o professor esteja a ensinar, que ela, com ajuda de seu celular, não possa aprender sozinha e é exatamente por isso que a escola deve se transformar em um outro tipo de ambiente para essa nova geração de Polegarzinhas.

A geração de Polegarzinha é uma geração que não cria vínculos afetivos, as redes sociais é a maior rede de interação que ela tem. Brincar na rua com os amigos, conversar em uma sorveteria com os pais ou ser ensinado a andar de bicicleta pelo irmão mais velho já é uma ilusão. Do contrário, Polegarzinha vive sozinha com seu dispositivo, assim como todas as demais Polegarzinhas a sua volta.

E é nesse sentido que a Filosofia para Crianças pode transformar Polegarzinhas, motivá-las a se relacionar com o outro, resgatar aquilo que já foi perdido por outras gerações, como a troca de afeto, a colaboração. É aguçar na criança o desejo de questionar-se e compreender o mundo a sua volta. Sentir o mundo é tudo o que essa Geração de Polegarzinhas precisa, muito mais do que um emaranhado de conteúdos dispostos no quadro, que em um clique no celular, é possível o acesso.

4.4 UM OLHAR PARA ALÉM DAS RODAS FILOSÓFICAS

O trabalho desenvolvido com/pelas crianças por meio das Rodas Filosóficas não ficou apenas em sala de aula. Esse trabalho criou raízes. Em um dos diálogos, Cheder propôs a escrita de cartinhas para as crianças que fazem tratamento contra o Câncer. Para que houvesse um número maior de cartas, toda a escola se envolveu nessa missão.

A diretora da escola, postou na rede social da escola o trabalho que estava sendo realizado e várias outras escolas e igrejas da cidade se disponibilizaram a também escrever cartas com seus alunos para serem enviadas para o Hospital do Câncer de Londrina. Além das cartas, muitos lenços e cabelos foram doados.



Figura 14 - Cartas enviadas para hospital
Fonte: Elaboração própria (2020)

Em um dos diálogos, Batata Frita mencionou o sonho de ir ao mercado e poder comprar “muitas coisas gostosas”, pois segundo a criança, ir ao mercado não fazia parte de sua realidade, uma vez que a família recebia cesta básica para a alimentação e era o único meio de sustento da família. Nutela então deu a ideia de fazer um cofrinho e arrecadar todas as moedinhas que recebem dos pais para que no final das sessões fosse possível a ida até uma determinada loja da cidade, que vendia produtos a um real e lá fosse possível Batata Frita comprar várias “coisas gostosas”.

Durante os 3 meses, foram arrecadados 20 reais em moedinhas de cinco e 10 centavos, a pesquisadora também contribuiu com uma quantia e fomos todos para o mercado realizar o sonho de Batata Frita. Nesse dia, embora o foco tenha sido Batata Frita, também foi trabalhado com Sistema Monetário de forma sutil.



Figura 15 - Ida ao mercado
Fonte: Elaboração própria (2020)

Com as produções de textos que as crianças realizavam (em casa) sobre as sessões, foi proposto a criação de um livro de histórias e seria realizado um dia do autógrafo em que as crianças apresentariam o livro para toda a escola, no entanto, as crianças preferiam doar os livros para as crianças do segundo ano, que estavam em fase de alfabetização.



Figura 16 - Doação de livros confeccionados
Fonte: Elaboração própria (2020)

Em reunião de pais, todos os pais agradeceram a pesquisadora pelo trabalho realizado, uma vez que notaram diferenças bruscas no comportamento de seus filhos, mudança para melhor.

Embora para fins dessa dissertação tenha sido analisado apenas 3 meses de rodas filosóficas, esse trabalho foi estendido até o final do ano letivo, pois havia muitas coisas que ainda poderiam ser realizadas e foram.

Não. As rodas filosóficas não foram apenas diálogos e atividades para cumprir a exigência de um programa de mestrado. Essas Rodas Filosóficas mudaram a vida de muitas crianças e principalmente da pesquisadora. Por meio desse trabalho, crianças em tratamento contra o câncer receberam cartinhas de esperanças, além de doações de lenços e cabelos.

Por meio desse trabalho que criança que sofria por alienação parental teve o primeiro contato com o pai e isso mudou toda a sua personalidade, para melhor. Teve criança que realizou o sonho de ir ao mercado fazer compras. Infelizmente ou felizmente, houve denúncia de abuso sexual e violência doméstica e, foram tomadas as devidas providencias. A Filosofia com/para Crianças proporcionou mudança de vida, mudança de história.

Ensinar as crianças a lidarem com a dimensão filosófica das suas vidas é, no fundo, oferecer-lhes a oportunidade de nelas se acender um farol que incide a sua luz sobre determinadas zonas da existência quotidiana, as mais rochosas como as mais límpidas, para que as crianças, elas próprias, possam depois navegar de forma segura (CARVALHO, 2014 p. 485).

Em consonância com a fala de Carvalho (2014) foi exatamente o que ocorreu com as crianças desse grupo. Puderam encontrar a raiz da escuridão que lhes perturbam, por luz e solucionar. Em relação a aprendizagem, as crianças participantes das Rodas Filosóficas tiveram destaque em sala de aula, não em nota ou desempenho curricular, mas na maneira de questionar, ser autônoma e saber defender suas ideias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa investigação foi abordada a falta de oportunidade que a criança tem em relação ao adulto, e que por muitas vezes lhe é negado direito a voz, a dizer o que pensa e a expressar-se como gostaria. Foi abordado para a discussão elementos de vivência que explicavam tal afirmação, como por exemplo as regras para momento certo de falar, que a fala deve ser mediada sobre o que é pertinente ao adulto e que ao longo dos anos, a criança deixa de ser espontânea e a passa a reter sua fala e aos poucos vai perdendo sua autonomia.

No decorrer, foi elencado para a discussão ideia de autores como Ariès, Foucault e Bourdieu que estudam respectivamente a definição de criança e infância, a escola como lugar de manipulação e a relação da escola como um ambiente que reforça as desigualdades socioeconômicas. Foi discutido também sobre como a criança atual é diferente da criança de décadas passadas, visto a tamanha crescente no mundo tecnológico e o quão a escola, mais do que nunca, precisa se adequar ao novo mundo de várias “Polegarzinhas” em sala de aula, como aborda Serres.

De fato, com a implementação da pesquisa foi possível perceber que realmente todos os fatores discutidos pelos autores se fazem reais. Ao ir para a escola e ouvir os alunos não mais como a sua professora, mas como alguém que “desceu” o tablado e se fez igual, percebeu-se o quão as crianças anseiam por serem ouvidas, o quanto têm para ensinar. Observou-se que, a fala de Michel Foucault quando compara a escola como um ambiente carcerário, é de fato o que ocorre e, visto que o medo em relação a figura do professor se fazia presente no início desse processo. O medo, a necessidade de não desapontar e a reprodução de regras que sempre foram dispostas na escola, desde os tempos remotos, são exemplos de uma docilização de seus pequenos corpos, como foi discutido em Foucault.

O aprofundamento das desigualdades sociais tornou-se nítido ao ouvir os relatos dos estudantes e seus anseios pelo futuro. Foi ensurdecedor tudo o que foi ouvido e vivido durante os encontros e ver o quão a realidade social das crianças são distintas e o quanto o professor, sem perceber, fecha seus olhos para esse problema, é alarmante e precisa ter um olhar mais atento em relação a isso.

Os professores ainda não conseguem ver a criança como um ser humano que pensa, que tem uma opinião e que essa opinião é rica e válida. O ambiente escolar, assim como menciona Serres, não atrai mais a criança. Uma aula com uma lousa e atividade atrás de

atividade não fazem mais sentido para a criança. Essa criança já é de fato uma Polegarzinha, ela já é autônoma, já consegue saber o que lhe chama a atenção, já começa a perceber o seu papel no mundo, Ela já aprendeu a questionar e não vê mais o professor como o único detentor do conhecimento.

Abordar a Filosofia com/para Crianças foi o melhor percurso que foi decidido seguir. De fato, apresentar para as crianças discussões filosóficas trouxeram luz para muitos de seus anseios, as libertaram e a fizeram ver a si próprias e ao mundo de uma outra maneira. Todo conhecimento por elas construídos ao longo dos encontros se mostraram coerentes e necessários serem discutidos ao levar em consideração a realidade pela qual estão inseridas

O objetivo geral para essa investigação foi sistematizar um plano de aula para o desenvolvimento de rodas de conversas a partir da Filosofia com/para Crianças por meio de um processo educativo tecnológico. Esse foi o maior desafio para a pesquisadora. Como elaborar um plano de aula sendo que o objetivo dos encontros com as crianças era justamente não ter um plano, era deixar com que a criança fosse a protagonista das aulas e que ela, juntamente com seus colegas decidissem sobre o que fazer e sobre que assunto abordar?

Deparar-se com estudos de que o plano de aula pode ser flexível, trouxe luz ao que parecia sem solução e a sistematização de planos de aulas por meio da Filosofia com/para Crianças se iniciou. No entanto, o plano de aula, foi totalmente alterado. A intenção seria abordar gêneros textuais juntamente com as rodas de conversas, mas as propostas que as crianças traziam para as discussões eram mais ricas e mais necessárias naquele momento do que a aula que a professora/pesquisadora havia preparado.

Em um outro momento a investigadora pensou na opção de abordar valores humanos durante as sessões, mas também mataria a relevância do que estava a ser feito com e pelas crianças. Dessa forma, foi preferível deixar com que o plano de aula se tornasse um “fracasso”, mas que os momentos em rodas de conversa, ganhasse vida ao olhar da criança.

Com isso, por diversas vezes o plano de aula foi alterado e o trabalho com os gêneros textuais, ou com os valores humanos ficou apenas no papel. Embora esse objetivo geral do trabalho tenha “fracassado” esse foi o sucesso dessa investigação, pois demonstrou que, de fato, as discussões filosóficas dos encontros surtiam efeito nas crianças e elas se dispunham além do que o esperado pela professora/pesquisadora, durante as sessões de rodas filosóficas.

Todos os objetivos propostos para esse trabalho foram alcançados.

O primeiro objetivo foi: conhecer a condição da criança. Esse objetivo foi alcançado, uma vez que a condição da criança foi reconhecida e foi possível refletir sobre ela, foi possível ver que assim como os autores trouxeram a criança ainda é vista pelo adulto como

um pequeno ser humano que existe para suprir as suas necessidades e que embora muitos avanços ocorreram para que a criança fosse vista como um ser de direitos, que pensa por si, ainda há um longo caminho para que isso ocorra em sua totalidade.

O segundo objetivo foi: reconhecer que o ambiente escolar precisa de transformação para acolher as crianças. De fato, foi reconhecido que o ambiente escolar necessita de transformação e que a escola deve ser transformada em um lugar propício para o processo de ensino e aprendizagem e que todas as práticas autoritárias que ainda perpetuam nas escolas atuais precisam ser banidas. Foi reconhecido também que a escola é um lugar que promove a desigualdade social e que está nas mãos do professor tornar a escola acessível para a criança.

O terceiro objetivo foi compreender a importância da Filosofia com/para Crianças. E foi possível ver o quanto foi transformadora o uso dessa abordagem com as crianças. Em sala de aula, foi notória a diferença dos alunos que frequentavam as sessões de roda de conversas com os demais. Enquanto as crianças que não frequentavam as sessões não questionavam, não demonstravam prontidão no dia a dia em sala de aula, as crianças participantes das sessões demonstravam segurança, propriedade a defender suas ideias e prontidão a resolver até mesmo os pequenos conflitos que ocorriam no dia a dia entre eles, sem a necessidade da intervenção de um adulto.

O quarto objetivo foi: refletir sobre a flexibilidade do plano de aula no trabalho com a Filosofia com/para Crianças e foi visto essa flexibilidade foi o que transformou os momentos de diálogos com as crianças e foi por permitir que essa flexibilidade ocorresse, foi que esse trabalho ganhou vida. Ao contrário do que a investigadora acreditava, a mudança no plano de aula não significa um fracasso na prática docente.

No geral, foi possível perceber o quanto importante é o trabalho com roda de conversas e que não é necessário material concreto diferenciado, lugares específicos e nem o uso de tecnologias modernas. Apenas a voz e a prontidão para ouvir e aprender com as crianças. Essa é a diferença e é disso que muitas crianças precisam para desenvolver-se, pois muitas vezes é apenas na escola que ela é ouvida, é nosso papel como professores, atender a essas necessidades.

A problemática dessa investigação consistiu em dialogar sobre quais estratégias podem ser realizadas para que a escola se transforme em um ambiente favorável à emancipação e autonomia das crianças. A problemática, com essa comunidade em questão foi solucionada, uma vez que a sala de aula se transformou em um ambiente não apenas favorável, mas em um ambiente emancipador em sua totalidade, para todos os envolvidos.

Essa investigação surtiu efeitos positivos tanto nas crianças que participaram da implementação dessa pesquisa, quanto na pesquisadora. Foi possível ver mudanças consideráveis no comportamento de cada criança ao longo das rodas de conversas.

Melancia, que era a criança tímida que não gostava de responder perguntas realizadas pela professora, agora era a primeira a responder e a sanar suas dúvidas, passou de uma aluna mediana, para a aluna destaque em um dos bimestres. Nutela, que não sabia lidar com limites, atrapalhava os amigos com conversas em horários inapropriados, agora já sabe que para tudo tem a hora certa. Aprendeu a ouvir os amigos e a professora, desenvolveu elementos de empatia, algo que a pesquisadora não imaginou ser possível no início do ano letivo.

Hamburger, era a criança que se destacava em sala de aula, mas não gostava de ajudar os amigos, durante as Rodas Filosóficas, a criança passou a oferecer ajuda de forma espontânea e disse que fazia aquilo por ser um ato de amizade, um dos assuntos abordados em uma das sessões.

Batata Frita assim como Nutela, desenvolveu a escuta, consegue ouvir os amigos e aprendeu que para tudo tem seu devido momento. A criança também melhorou na aprendizagem e já não precisa mais da constante aprovação da professora para realizar as atividades propostas.

Beijinho desenvolveu elementos de amor próprio e conseguiu conversar com a família sobre algo que era importante para ela e foi graças a um dos debates das Rodas Filosóficas que a menina decidiu conversar com a família.

Cheder desenvolveu um bom relacionamento com a turma. No início das aulas, a criança costuma preocupar-se com os hábitos e atitudes dos colegas, ao decorrer das Rodas Filosóficas a criança passou a preocupar-se menos com a vida dos amigos e assim criou vínculo com eles. A criança relata sentir-se feliz por ter conseguido fazer amizades. Chocolate não participou de todas as Rodas Filosóficas, foi transferido no meio do percurso, mas foi graças às Rodas Filosóficas que essa transferência foi possível e a vida da criança pode ser mudada.

Por meio da implementação dessa investigação, foi possível vivenciar que, a emancipação que as crianças foram construindo ao longo do processo não foram apenas uma teoria. Elas praticaram essa emancipação. Elas convidaram a escola e toda a comunidade escolar a se movimentarem com elas para que seus objetivos fossem alcançados. A sala de aula se tornou um ambiente para troca de vivência, a solidariedade, a amizade, o companheirismo, a felicidade e todos os demais valores que eram abordados, criaram raízes e alcançaram pessoas que não estavam envolvidas diretamente com esse processo.

A escola local e demais escolas da cidade se mobilizaram para escrever cartinhas em solidariedade a crianças que enfrentam um câncer. A causa de um aluno que queria fazer compras em um supermercado também foi abraçada pelos pais, que constantemente enviavam moedas para contribuir com a ida até o mercado para realizar o desejo de uma criança.

A escrita de um livro de história, que seria para a pesquisadora um momento de glória, em que a criança iria apresentar seu livro para a escola e dar autógrafos pelo seu feito, se tornou em um ato anônimo e de empatia, pois os livros escritos foram doados para as crianças em fase de alfabetização e se transformaram em inspiração para as crianças que ainda estavam no processo de aprender a ler.

As transformações foram nítidas, as crianças iniciaram esse percurso com medo e sem saber o que esperar e “concluíram” esse processo com sede por justiça, amor, igualdade, empatia. Elas viveram profundamente tudo aquilo e isso não foi e nunca terá sido em vão

Minhoquinha, a pesquisadora, era uma professora que embora amasse a Educação e sempre esteve aberta a mudanças, sempre acabava reproduzindo o modelo de ensino a qual ela tinha sido alfabetizada. O professor no centro do universo e a criança em silêncio para aprender. Durante as sessões de Rodas Filosóficas, Minhoquinha percebeu o quanto ainda precisa se emancipar e que não é necessário regras para a obediência, aliás, um professor não precisa ser obedecido, precisa ser respeitado e é respeitando que se ganha respeito e admiração de seus alunos.

Hoje, Minhoquinha sabe que tem muito a aprender com uma criança e nunca mais sua sala de aula será a mesma. Ela aprendeu que criança é muito mais inteligente do que ela sempre imaginou e não há nada que uma criança venha a falar que não vala a pena ser ouvido. Minhoquinha está mais apaixonada pela educação e a cada dia acredita mais que esse é o caminho para um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de FLAKSMAN, Dora. 2 ed.. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1978.

BENITEZ, João Gilberto. **Perspectivas Pedagógicas: Essencialismo, Naturalismo e Crítica histórico-social**. Disponível em: <http://joaobenitez.blogspot.com/2017/08/perspectivas-pedagogicas-essencialismo.html>. Acesso em 03 jul. 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Poder simbólico**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA., 1989, v. único.

BOURDIEU, Pierre. **Em outras palavras: ensaios para uma sociologia reflexiva**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier., 1990.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in Education, Society and Culture**. Londres: SAGE, 1990.

BOURDIEU, Pierre; WAQUANT, Loïc. **Um convite para a sociologia reflexiva**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de dezembro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

CARVALHO, Magda Costa. **Filosofia para Crianças: a (im)possibilidade de lhe chamar outra coisa**. No volume A Paixão da Razão. Homenagem a Maria Luísa Ribeiro Ferreira, eds. A. P. Mesquita, C. Beckert, J. L. Pérez & Xavier M. L., Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Lisboa, pp. 477-490.

CARVALHO, Magda Costa. **Fazer universidade como quem faz escola: virtualidades da filosofia para crianças ao leme de um mestrado. O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 28, n. 44, p. 21-37, jul. 2019. ISSN 0104-6675. Disponível em: <http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/669>. Acesso em: 03 jun. 2020. doi: <https://doi.org/10.32334/oqnf.2019n44a669>.

CARVALHO, Magda Costa. **O que faz a Filosofia na Infância?: Nós, antes de fazermos uma pergunta difícil, temos poucas dúvidas... e depois temos mais**" Grotta. Arquipélago de Escritores", 2017, pp. 176-182.

CHALITA, Gabriel. **Educação, a solução está no afeto**. 6 ed. São Paulo: Gente, 2004.

CHAVES, Eduardo. Oscar Campos. **A Filosofia da Educação e a Análise de Conceitos Educacionais**. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/chaves.htm>>. Acesso em 03 jul. 2019.

COELHO, Mauro Cezar.. **Educação dos índios na Amazônia do século XVIII**. Revista brasileira de história da educação, n° 18, p. 95-118, set./dez. 2008.

DEL PRIORE, Mary. (Org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DURAN, Maximiliano; KOHAN, Walter. **Manifesto por uma escola filosófica popular**. Rio de Janeiro: Edições NEFI, 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n.1, Dossiê Michel Foucault. Jan./Jun., 2004.

GONÇALVES, Daniela; AZEVEDO, Cláudia. **O valor e a utilidade da filosofia para crianças**. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. ISSN 1645-9377. N. °4 (2006), p. 103-111.

GRENFELL, Michael; JAMES, David. **Bourdieu e educação**: atos de teoria prática. Londres, Falmer. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 1998.

HOWIESON, Cathy; IANNELLI, Cristina. **The effects of low attainment on young people's outcomes** at age 22-23 in Scotland, British Educational Research Journal, 2013. Vol. 34 (2), pp.269-290.

HURTADO, Melcherst; GUILLERMO, Jonhann Gustavo. O ensino da Educação Física, uma abordagem didático metodológica. Porto Alegre: Prodil, 1988.

JENKINS, Richard. **Pierre Bourdieu**. Londres: Routledge, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Infância e educação em Platão**. Educ. Pesqui. [online]. 2003, vol.29, n.1, pp.11-26. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702200300>.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

KUHLMANN JR, Moisés; FERNANDES, Rogério. **Sobre a história da Infância**. In: FILHO, L. M. F. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LA ROSA, Jorge. **Psicologia e educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: EDiPUCR, 2003.

LEOCÁDIO, Cristiana Sofia Pereira. **As relações de amizade nas crianças em idade pré escolar**. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Universidade do Algarve.

LIBÂNEO, João B.. (2010). **Influência da tecnologia na família**. Recuperado em 12 de novembro, 2019 de <http://domtotal.com/artigo.pdf>.

LIBÂNEO, José C.. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1993.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Caroliny Santos. **Crianças filosofando: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman**. 2018. 181 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

LIPMAN, Mattew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1995

LIPMAN, Mattew.. **O Pensar na Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LIPMAN, Matthew.; SHARP, Ann Margaret.; OSCANYAN, Frederick. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

MARCILIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1750**. In: FREITAS, Marcos Sergio de. *História Social da Infância no Brasil*. 8ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio.; XAVIER, Antônio Carlos.. **A questão do suporte dos gêneros textuais: língua, linguística e literatura**, João Pessoa, 2003. v. 1, n.1, p. 9-40.

MARCUSCHI, Luiz Antonio.; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOURA, Esmeralda. **Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

MULLER, Veronica Regina. **História de crianças e Infâncias: Registros, narrativas e vida privada**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NETO, João Clemente de Souza. **História da Criança e do Adolescente no Brasil**. **Revista unifeo**, revista semestral do Centro Universitário FIEO – ano 2, nº 3. 2000.

OLIVEIRA, Carla. **Quatro modos de conversão do conhecimento**. Disponível em: <<https://imasters.com.br/gerencia-de-projetos-dev-e-ti/quatro-modos-de-conversao-conhecimento>> Acesso em: 07 jul. 2019.

PERITO, Mateus. **A philia na Ética a Nicômaco de Aristóteles: entre a autossuficiência e o outro eu**. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RAMOS, Fabio Pestana. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI**. In: DEL PRIORE, Mary (org.) *História das crianças no Brasil*. SP: Contexto, 2000.

REAY, Diane. **They Employ Cleaners to do that**. *British Journal of Sociology of Education*, 1995. Vol.16 (3), pp. 353-371.

REIS, Lígia de Almeida. Durante Correa dos. **Filosofia para crianças**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: Raízes históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SERRES, Michel. **Hominescências**: O começo de uma nova humanidade?. Rio de Janeiro: Bertrand Russel. 2003.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: Uma nova forma e viver em harmonia, de pensar as Instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SPLITTER, Laurance; SHARP, Ann Margaret.. **Uma nova educação**: a comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do Conhecimento**. Tradução por Ana Thorell. São Paulo: Editora Bookman, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

APÊNDICE A – PROGRAMAÇÃO PARA OS ENCONTROS

Encontro	Programação para os Encontros
Encontro 1	Negociação inicial quanto à forma de decisão, o valor e a necessidade da escuta e demais encaminhamentos - Autoescolha do pseudônimo. Discussão do dia: O Significado do "por que"? Autoavaliação. Decisão do tema do próximo encontro - processo negociado. Sala de Informática - elementos de um gênero - a Narrativa - resgate das discussões sobre o "por que"?
Encontro 2	Discussão - em Roda de Conversa - decisão do dia anterior. Discussão com todos e por todos. Sala de Informática - resgate dos elementos narrativos da discussão do dia.
Encontro 3	Discussão - em Roda de Conversa - decisão do dia anterior. Discussão com todos e por todos. Referência de autoria filosófica a respeito do tema escolhido. Sala de Informática - resgate dos elementos narrativos da discussão do dia.
Encontro 4	Discussão - em Roda de Conversa - decisão do dia anterior. Discussão com todos e por todos. Referência de autoria filosófica a respeito do tema escolhido. Sala de Informática - resgate dos elementos narrativos da discussão do dia.
Encontro 5	Discussão - em Roda de Conversa - decisão do dia anterior. Discussão com todos e por todos. Referência de autoria filosófica a respeito do tema escolhido. Sala de Informática - resgate dos elementos narrativos da discussão do dia.
Encontro 6	15.abr - Discussão - em Roda de Conversa - decisão do dia anterior. Discussão com todos e por todos. Referência de autoria filosófica a respeito do tema escolhido. Sala de Informática - resgate dos elementos narrativos da discussão do dia.
Encontro 7	Discussão - em Roda de Conversa - decisão do dia anterior. Discussão com todos e por todos. Referência de autoria filosófica a respeito do tema escolhido. Sala de Informática - resgate dos elementos narrativos da discussão do dia.
Encontro 8	Discussão - em Roda de Conversa - decisão do dia anterior. Discussão com todos e por todos. Referência de autoria filosófica a respeito do tema escolhido. Sala de Informática - resgate dos elementos narrativos da discussão do dia.
Encontro 9	Discussão - em Roda de Conversa - decisão do dia anterior. Discussão com todos e por todos. Referência de autoria filosófica a respeito do tema escolhido. Sala de Informática - resgate dos elementos narrativos da discussão do dia.
Encontro 10	Tarde de autógrafos.

APÊNDICE B – DEMAIS DIÁLOGOS COM AS CRIANÇAS

Aqui está relatado os diálogos na íntegra dos encontros realizados com as crianças, que foram mencionados nessa dissertação.⁷

Terceira sessão

O tema da sessão foi: “A minha cidade” e quem conduziu a roda de conversas foi Hamburger, que iniciou a sessão contando um pouco sobre a cidade em que moram.

“Bom, gente, hoje nós vamos falar um pouquinho sobre a nossa cidade. A nossa cidade foi criada já faz muito tempo, tem 78 anos, ela é bem velhinha, sabe, mas só que nem tanto assim porque meu bisavô, tem 82 anos e é mais velho que a cidade e meu bisa, nem é tão velhinho, ele nem anda de bengala e vai até nos bailes. Mas, então, nessa cidade tem muitas coisas legais e agora eu vou fazer uma pergunta pra vocês. O que vocês mais gostam de fazer nessa cidade?”

As respostas foram as seguintes: “eu gosto do cristo”

“Eu prefiro a praça Botafogo”

“Eu gosto de todos os lugares que vendem comida”,

“Eu gosto do cristo e da praça”,

“Eu gosto da pracinha e do parquinho aqui do Figueira (bairro em que as crianças moram)”,

“Eu gosto da minha casa”,

“Eu gosto da casa da minha vó de do cristo”.

Hamburger continuou, parecendo uma mini-professora:

“Muito bem pessoal, é isso mesmo, agora eu vou contar um pouquinho pra vocês sobre como era a nossa cidade antes. Primeiro que aqui nem era cidade era um monte de plantação de café...”

Nutella interrompeu:

“Mas também tinha plantação de erva mate”

“Claro que não”, interrompeu Batata Frita e prosseguiu “Erva mate era lá pra aqueles lados de Paranaguá, lembra que a professora falou na aula de cedo um dia?”

⁷ Os diálogos foram retirados do diário de campo da investigadora e por esse motivo foram escritos em primeira pessoa.

Chocolate completou

“É mesmo, nem tinha erva mate, mas tinha café e um monte de cavalo e vaca e tinha a linha de trem que os homens que vinham aqui buscar café ficavam ali de trem e faziam uma casa e depois foram construindo casas em volta da linha do trem e desmatando o café”

Hambúrguer interrompeu:

“É mesmo, foi assim mesmo que aconteceu, mas só que é por isso que eles desmataram tanto as plantações de café pra criar uma cidade que essa cidade depois que foi criada faz tanto calor no verão”

Cheder diz nesse momento:

“Claro que é quente porque quando você corta uma árvore e não coloca outra no lugar não tem como a árvore fazer fotossíntese e aí não sobe aquilo que faz a camada de ozônio pra proteger a gente do calor do sol”

Beijinho completou:

“É verdade, por isso que nossa cidade parece uma bola de fogo porque tem o aquecimento global que eles soltaram fumaça do trem, mataram as árvores e criaram a nossa cidade”

Chocolate entra para o debate

“Mas o importante é que agora a gente tem casa pra morar, porque se eles não tivessem desmatado o nosso planeta e a plantação de café, hoje a gente ia morar no meio das plantações de café e a gente ia andar pelado por aí”

Nutela interrompe:

“É mesmo, porque não ia ter loja pra comprar roupa e a gente ia ter que fazer igual os indígenas quando os portugueses chegaram no Brasil, a gente ia ter que plantar, cuidar de porcos, de galinhas... então foi um pouco bom que eles cortaram o pé de café e dá pra gente aguentar um pouco o calor da camada de ozônio que eles destruíram”

Paçoca completou

“É mesmo, gente, e ainda tem a Iguaçu que faz café e manda para o mercado, então pra fazer o café, eles não desmataram tanto a natureza porque ainda existe pés de café”

Hambúrguer interrompeu os amigos e disse:

“Tudo bem, gente, mas voltando ao assunto da nossa cidade, ela é muito legal, mesmo sem pés de café porque hoje em dia nós temos o Cristo, temos praça, temos a avenida que dá pra gente comprar roupa, tomar sorvete, comer lanche, tem a nossa escola e muitas coisas legais. E agora nós vamos construir uma maquete sobre a nossa cidade”

Hambúrguer então se levanta e vai até um cantinho da sala onde escondeu papelão caixinha de remédio, tinta guache e vários outros materiais para construir a maquete com os amigos. Sozinha, ela pensou em pesquisar sobre a cidade e em construir uma maquete. Pude notar que ela se preparou para a sessão do dia.

Nesse momento, fiquei impressiona ao ver como uma criança de nove anos, preparou sozinha uma aula, explicou sobre o tema que escolheu e ainda propôs uma atividade diferenciada com a turma. Minha admiração levou-me a refletir que subestimei a capacidade de pensar da criança o que me fez refletir que por muitas vezes eu subestimo a capacidade de meus alunos e nessa sessão pude notar o quanto uma criança é capaz de ir além do que os adultos imaginam.

De fato, pela quebra da hierarquia, é possível perceber o quanto as crianças desenvolvem-se e quanto podem ir muito além do que imaginamos. Nós, adultos, podemos as crianças.

Com todos os materiais em mãos, a professorinha do dia propôs que as crianças fizessem uma maquete com os elementos e lugares que mais gostam na cidade. Foi um momento de muita diversão e alegria. As crianças se sujaram de tinta, fizeram muita bagunça com os papeis e papelão e confesso que muitas vezes pensei em intervir e até parar com a atividade que Hambúrguer propôs, pela tamanha bagunça que estavam fazendo com aquele emaranhado de papeis, cola, tinta... mas me contive.

Isso levou-me a refletir sobre o quanto nós adultos estamos também treinados a disciplinar, é algo mecânico que já é enraizado desde muito cedo e quebrar com esse poder disciplinador que como professora ainda carrego em mim, é desconfortável e percebi que assim como as crianças também preciso desenvolver a minha emancipação.

Ao terminarem a maquete e alucinados pela obra de arte que tinham construído, pediram para que fosse chamada alguma turma para verem o trabalho que foi realizado. Nesse momento, fui até a sala ao lado do 4º ano e convidei a professora para levar seus alunos para prestigiarem o trabalho de minhas crianças. A professora aceitou, e as demais crianças amaram e se divertiram vendo a mini cidade que foi criada.

Após esse momento, foi realizada a autoavaliação e escolhido o tema e o responsável por conduzir a próxima sessão. Foi decidido que o responsável seria Melancia e o tema da aula seria: Felicidade.

Na sessão desse dia, pude perceber o quanto as crianças já evoluíram e já estão desenvolvendo gradativamente elementos de emancipação, pois uma criança de nove anos preparou uma aula sobre a cidade, além disso trouxe material para desenvolver sua aula e

conduziu a sessão de maneira surpreendente. Criança é inteligente, criança é capaz. Basta acreditar nelas.



Fonte: Elaboração própria (2020)

Quinta sessão

O tema da sessão do dia foi Solidariedade e a roda de conversa foi conduzida por Nutela, que começou a sessão apresentando aos amigos o que ela entendia por solidariedade: “Então, amigos, hoje nós vamos conversar sobre solidariedade. Eu acho que solidariedade é ajudar as pessoas sempre que elas precisarem e agora eu quero que vocês pensem em como a gente pode praticar a solidariedade”.

Diferentemente das outras sessões, em que as crianças iniciavam com uma questão aos amigos, Nutela, primeiro expôs sua opinião sobre o assunto para depois questionar aos amigos. É exatamente isso que a Filosofia para Crianças quer que aconteça, que a criança pense por si mesma, que não necessite da definição ou conhecimento do outro para definir ou pensar sobre algo. Lipman, diz que um dos focos é que o aluno aprenda a pensar “[...] por si mesmos, e não alunos que só aprendam o que outras pessoas pensaram” (LIPMAN, 1995, p. 44). Isso é o que tem acontecido a cada sessão.

Ao prosseguir com o diálogo do dia sobre solidariedade...

Batata frita diz “solidariedade é quando você deixa de pedir algum brinquedo pra mãe pra ela poder comprar para o irmãozinho menor porque ele precisa mais”

Chocolate continua: “Solidariedade é dar alguma coisa sem esperar nada de volta, como por exemplo, eu tenho mais lápis de cor do que você e te dou sem esperar que você vá me dar algo no lugar”

“É quando eu ajudo alguém de bom coração na rua, na escola, na igreja, em qualquer lugar do mundo. Quando a gente faz o bem para as pessoas um dia alguém vai fazer o bem pra gente também” afirma Cheder.

As definições para solidariedade continua, até que Nutella propõe que os amigos tenham um ato de solidariedade: fazer um presente para as crianças da pré escola. As demais crianças amaram a ideia e foram surgindo várias ideias sobre o que poderiam dar de presente para os pequeninhos, até que ficou decidido que elaborariam um joguinho para que eles aprendessem as cores e figuras geométricas, o nome do jogo, criado pelas crianças, é “Mão, pé, qual é” o jogo foi confeccionado da seguinte maneira:

Passo 1: cortar figuras geométricas: quadrado, triângulo, retângulo e círculo de diversos tamanhos e cores utilizando papel colorido

Passo dois: colar essas figuras em um papelão dando um bom espaço entre elas.

Passo 3: O jogo está pronto é só jogar!

Regras do jogo:

As crianças serão separadas em grupo e cada grupo deverá ter um responsável por ser o “ditador” das regras. Deverá ser decidido qual será a ordem dos jogadores. Após decidir quem será o primeiro jogador, o ditador das regras deverá dizer os comandos como por exemplo: “mão direita no quadrado azul” e o jogador deverá colocar a mão direita no quadrado azul, em seguida será a vez do próximo jogador, que deverá obedecer a ordem do ditador, sem que o primeiro jogador tire sua mão de onde foi solicitado e assim até chegar ao último jogador e após voltará ao primeiro jogador de deverá seguir o comando do ditador sem tocar em nenhum amigo e sem tirar ‘a mão direita do quadrado azul’. Vence o jogo quem conseguir seguir todas as regras do ditador.

Durante a elaboração das regras do jogo, bem como na confecção, as crianças estavam super-animadas para entregarem o presente para as crianças menores. No entanto, houve um pequeno problema, pois ficamos sabendo que as crianças tinham ido fazer um passeio e não estavam na escola, então voltamos para a sala e deixamos para entregar em um próximo momento. As crianças ficaram extremamente frustradas por poderem entregar o presentinho confeccionado. Então, sugeri que brincássemos com o jogo para testá-lo e, na sessão seguinte, entregaríamos para os pequeninos. E assim aconteceu. Brincamos com o jogo o resto da tarde e foi pura alegria!



Fonte: Elaboração própria (2020)

Pode-se notar que nessa sessão as crianças se preparam para desenvolverem elementos de solidariedade ao pensar em criar um jogo para as crianças menores. Sem que soubessem usou um elemento da Filosofia chamado Pensamento criativo que segundo Lipman (1995) é um pensamento que todos temos quando tentamos solucionar algum problema que no caso dessa sessão foi desenvolver algo que auxiliasse as crianças menores a compreenderem algumas formas geométricas.

Após foi realizada a autoavaliação e decidido o tema da próxima aula mas, como na próxima semana, os meninos teriam aulinha de futebol e não poderiam comparecer na sessão, ficou decidido que seria o dia de beleza das meninas e eu, Minhoquinha, fiquei responsável por conduzir a conversa do dia.

Sexta sessão

Durantes as aulas regulares em sala de aula, as meninas me pediram que já que os meninos não participariam da aula, poderia ser feito um dia da beleza, para que pudessem usar maquiagem, arrumar os cabelos sem estragar as coisas de suas mães.

Mencionei que pensaria sobre uma sessão só para meninas e então fui atrás de pensar sobre o que eu poderia fazer na “sessão do dia das meninas”. Lembrei-me que tenho duas amigas, ambas professoras, que possuem habilidade com maquiagem e penteados e as convidei para participarem conosco da próxima sessão. Decidi que o tema da sessão seria: quem sou eu e que ao final iríamos fazer uma maquiagem louca e arrumação de um cabelo maluco para ficarmos ‘irreconhecíveis”. No entanto, eu não soube conduzir uma conversa com uma proposta filosófica e os fins foram outros.

Iniciei a sessão perguntando às meninas o que elas mais amavam em si mesmas. Confesso que esperava respostas felizes e que as meninas fossem listando o que admiram em si mesmas, mas não foi o que ouvi.

Melancia disse: “Não gosto de nada em mim, eu sou feia gorda e quando eu crescer, nunca vou arrumar um namorado”.

Beijinho concordou: “Eu também nunca vou arrumar um namorado, sou muito feia, olha pra mim!”

“Se vocês duas são feias, olhem para mim, olhem o meu cabelo como é horroroso, não tenho nem vontade de me olhar no espelho, sou mais feia do que a noiva cadáver” - diz Cheder.

Apenas Nutela teve uma resposta diferente: “Eu me acho linda, meus cachinhos são maravilhosos, pareço uma princesa e todas vocês são lindas também, foi Deus quem criou vocês. Ele fica triste quando vocês dizem essas coisas...”.

Após ouvir todas as meninas, percebi que a minha pergunta inicial não soou nada filosófica, partiu mais para um âmbito psicológico. Mas como arrumar o que já tinha sido feito?

Pensei rapidamente e sugeri que cada menina escrevesse em um papel o seu nome. Todas as meninas receberiam essa folha e deveria escrever uma qualidade e o que achavam de mais bonito na pessoa a qual o nome estivesse na folha, ou seja, todas as meninas escreveriam uma sobre as outras.

Após todas escreverem, pedi para que cada uma lesse o que foi escrito de bom sobre si naquela folha, lesse como as amiguinhas as enxergavam. Foi um momento de grande emoção, mas nada filosófico. Fiquei sem saber como prosseguir e em busca de acabar com a sessão que eu havia levado para uma outra proposta, pedi para que as minhas amigas que foram participar no dia que entrassem em ação e dessem dicas de maquiagem e de cuidados com os cabelos, pois acabei desistindo da ideia inicial que deveria ser o dia do cabelo maluco. Pedi para que cada menina escolhessem um penteado e uma maquiagem e assim foi feito.

Nessa sessão pude perceber, que o erro em uma pergunta pode mudar completamente o foco de uma sessão, eu poderia ter reformulado a questão para: “Quem é você?” por exemplo e ao perceber que a sessão havia tomado um rumo diferente do que eu planejei, me desesperei e não concluí a sessão. Por esse motivo, é importante ressaltar que a Filosofia não é tão simples como parece ser, não é só perguntar, mas saber como e o que perguntar uma vez que há perguntas e perguntas, há perguntas simples e perguntas que nos levam a refletir sobre os mais diversos assuntos e é esse segundo tipo de pergunta que é realizada na Filosofia. (CARVALHO, 2015) Ao comparar a minha sessão com a sessão das crianças percebe-se que as crianças filosofaram muito mais do que a própria professora.

Em seguida, foi o momento de escolher o tema e o condutor da próxima sessão. Quem conduziria as conversas seria Cheder e o tema seria surpresa.



Fonte: Elaboração própria (2020)

Sétima sessão

Nesse dia, todos estávamos entusiasmados para saber qual seria o tema do dia, mas Cheddar disse que não teria tema, que apenas conversaríamos sobre as princesas dos contos de fadas. Ela iniciou a sessão perguntando o que todas as princesas tinham em comum e como em um coral a resposta foi a mesma para todas: “Elas encontram um príncipe e vivem felizes para sempre!”.

Cheder, então, começa a dizer: “Eu odeio essas princesas, elas só sabem viver tristes e só são felizes por causa de namorado, eu não acho que isso deveria acontecer. As princesas

são lindas, moram em castelo, têm um montão de maquiagem e vivem a vida atrás de namorado. Que feio!”

Nutela protesta:

“Mas a vida é essa, a gente nasceu pra ser criança, depois crescer e arrumar um namorado para não ficar para tia.” Todas riem.

Hamburguer diz:

“Eu concordo com a Cheder, essas princesas são umas ingratas. São ricas, tem piscina na casa, tem uma casinha cheia de tudo o que elas quiserem e ficam sofrendo esperando o príncipe dar um beijo de amor verdadeiro”

Chocolate diz:

“Essas princesas são muito folgas, isso sim”

Batata Frita interrompe chocolate e diz:

“São folgadas não, são preguiçosas, elas não querem trabalhar, então encontram um príncipe para poder dar uma vida boa para elas enquanto elas cuidam das crianças”

Nesse momento, entro no diálogo e questiono para as crianças o que elas acham que poderia ser diferente na história das princesas. Todas as crianças mencionam algo relacionado à profissão, que as princesas poderiam ser professoras, advogadas, donas de lojas...

Essa sessão foi totalmente oposta da anterior em que propus algo voltado para a aparência física das meninas, enquanto as próprias meninas, ao pensarem por si só, querem sua independência e já conseguem ver àquilo que são anos de lutas: a emancipação da mulher. Elas acreditam que há algo mais importante para se preocupar do que com roupa, maquiagem, cabelo e príncipe encantado. Ao pensar sobre todas essas coisas, sinto que preciso constantemente aprender com as crianças.

Pode-se dizer que ao observar, principalmente, esse tipo de diálogo entre as crianças, que o objetivo de contribuir para a emancipação foi atingido, uma vez que a emancipação pode ser definida como

“[...]a liberação de um poder absoluto, opressivo, tirânico e cruel exercido por uma pessoa sobre outras, dentro de um A escola filosófica popular e a emancipação 99 grupo humano denominada família.” (DURAN, KOHAN, 2018 p.98)

Então, Cheder propõe que, a partir de agora, em cada sessão, poderíamos criar uma história das princesas de uma maneira diferente em que cada princesa vai ter um final feliz sem depender de príncipe. As crianças amaram a ideia e ficam planejando o final feliz de cada

princesa. Com as caixinhas de sapatos que as meninas já haviam deixado na escola, resolveram construir uma casinha de boneca para sua nova princesa moderna.

Inicialmente cada menina contou a história de uma das princesas dos contos de fadas e em seguida deu um novo fim para sua história.

Hamburguer criou a confeitadeira Rapunzel

Cheder criou a Pequena Sereia socorrista de peixinhos

Melancia criou a policial Cinderela

Beijinho criou uma empresa para a Bela Adormecida



Fonte: Elaboração própria (2020)

Após criarem suas caixinhas com novos fins para os contos de fadas, as meninas passaram a tarde brincando com sua casinha de boneca moderna.

Oitava sessão:

Antes de iniciar a sessão do dia, mencionei para as crianças, que a sessão do dia contaria com a participação especial do meu orientador, que participaria conosco das atividades da tarde. As crianças ficaram apreensivas e com medo dessa nova pessoa que estaria em nosso meio. Enquanto o professor ainda não havia chegado, as crianças discutiam entre elas sobre a possibilidade de o professor não gostar delas, como ele seria, se ele seria muito bravo e combinaram entre elas que ficariam muito comportadas para que o professor pensasse bem delas.

A reação das crianças ao decidirem mostrar-se obedientes com a presença de um novo adulto em sala de aula, mostra que realmente o ambiente escola ainda se apresenta como um lugar de adestramento, um lugar de poder, em que o indivíduo é treinado para ser obediente. Quanto mais obediente, melhor reconhecido ele será. É essa relação de poder que torna “[...]o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que se deve deixar funcionar automaticamente nele.” (FOUCAULT, 1987, p. 106). É essa relação de poder que, mesmo de forma sutil, faz uma criança de nove anos achar que quando mais obediente ela for, mais amada será por um adulto. Todo esse medo e pressão, por querer mostrar obediência, pode matar uma criança, não no sentido da palavra, mas matar sua criatividade, seu poder de argumentar, questionar e para isso e em busca da transformação desse ambiente escolar, que a Filosofia para Crianças é fundamental, uma vez que permite e estimula o pensar, o fazer e o libertar.

Enfim, após ouvir os anseios das crianças com a novidade de um novo convidado, as convidei para irmos para o portão receber o novo integrante que estaria por chegar e disse que elas poderiam agir como de costume. Ao o avistarem, ficaram nervosas e quiseram mostrar um bom comportamento. Formaram uma fila, sem que eu pedisse, e foram andando pelo corredor todas enfileiradas e com as mãozinhas para traz, o que nunca ocorre em um dia “comum”. Ao entrarem na sala, ficaram todas envergonhadas e sentaram-se. Então, solicitei que se apresentassem para o professor e contassem para ele um pouquinho do que faziam durante as sessões. Todas ficaram em silêncio. O novo integrante, então, começou a conversar com as crianças.

“O que são esses nomes nesses crachás?”

“É o nome das comidas que a gente mais gosta” – Respondeu Nutela.

“Ah, mas será que eu também posso ter um?” – perguntou o participante.

“Pode, mas tem que escolher uma coisa que você mais gosta de comer” – disse hambúrguer.

“Já sei! Brigadeiro!” - o participante decidiu.

Então, Brigadeiro começou a conversar com as crianças e a dizer que era uma criança grande, que elas poderiam ficar à vontade com ele por ali e perguntou a elas o que elas faziam no dia a dia durante as sessões. As crianças começaram a falar que conversavam, que comiam lanchinho, que faziam atividades que elas mesmas preparavam e muitas outras coisas. A partir dessas conversas, as crianças já foram perdendo a vergonha e começaram a conversar normalmente com Brigadeiro.

Nesse momento, eu disse para Brigadeiro que a aula do dia seria conduzida por Hamburguer e olhando para a menina, pedi para que ela começasse quando sentisse vontade.

Hamburguer começou:

“Então gente, hoje nós vamos falar sobre o que o nosso corpo precisa para viver bem. O que vocês acham que precisamos para viver bem, o que você acha, Beijinho?”

“Nós precisamos de comida” – respondeu Beijinho

“E você, Cheder?” – perguntou Hamburguer

“Precisamos tomar banho e comer coisa saudável” - respondeu Cheder;

Brigadeiro interrompe:

“Mas eu só quero comer brigadeiro”

“Não pode comer só brigadeiro, seu dente vai ficar todo preto” - diz Hamburguer

“Tem que comer doce só depois da comida e bem pouco” – alega Beijinho.

Brigadeiro continuou a dizer que queria comer apenas brigadeiro e as crianças ficaram tentando convencê-lo de que comer só doce não fazia bem para a saúde.

Hamburguer então, solicita.

“Então, gente, vamos voltar aqui... O que você acha que a gente precisa para viver bem, Paçoca?”

“De tudo isso que vocês já falaram” – Diz paçoca.

“E você Minhoquinha?” – Pede Hamburguer.

“Eu acho que além dos alimentos saudáveis e de praticar esporte como vocês disseram, nós precisamos dos nossos amigos, da nossa família...”

“De uma boa noite de sono... e vocês costumam ter uma boa noite de sono?” - Continua Brigadeiro

As crianças começam a contar todas animadas sobre as suas rotinas de sono.

Hamburguer, chama a atenção da turma:

“Então pessoal. Nós vimos então que para viver bem nós precisamos de tudo isso que vocês falaram: alimentação saudável, de uma boa noite de sono, de amigos, da nossa família. E hoje, nós vamos fazer uma receita saudável que a Minhoquinha vai ensinar a gente a fazer, não é mesmo, Minhoquinha?”

Nesse momento, peço para que as crianças sentem-se nas carteiras (em grupinhos) para que na lousa façamos juntos uma receita saudável. Na lousa, explicou para as crianças que a receita culinária pertence a um gênero textual e que ela tem algumas características próprias, como: o nome da receita, os ingredientes que serão usados na receita e o modo de preparo para que as pessoas saibam como fazer a receita.

Nesse momento, eu coloco na lousa a receita de um patê e digo que iremos fazer um patê para depois montarmos um lanchinho saudável.

Após apresentar para as crianças a receita do patê, tirei do armário os ingredientes que estavam na lousa e as crianças ficaram todas animadas para fazerem a receita. Então fomos colocando cada ingrediente do patê em uma vasilha e juntos fomos mexendo, um de cada vez.

Após o patê ficar pronto, propus que as crianças montassem um lanchinho maluco com alimentos saudáveis, alface, cenoura, tomate e depois apresentassem sua receita e seu lanchinho para a turma.

Então distribuí para cada criança um potinho com pão, patê, alface, tomate, cenoura e azeitona e pedi para que usassem a criatividade. Enquanto construía seu lanchinho as crianças se divertiam conversando com Brigadeiro. Foi um momento de muita alegria para as crianças ter a participação de um novo participante.

Depois de montarem os lanchinhos, cada criança mostrou seu lanchinho para a turma, disse como fez, quais os ingredientes usou e contou como foi o preparo de seu lanchinho. Em seguida todos comeram o lanchinho maluco. Como já estava quase no horário de ir embora, solicitei que se despedissem de Brigadeiro. As crianças agradeceram a presença dele e Brigadeiro disse que se divertiu muito ao passar a tarde com elas.

Fomos todos embora.



Fonte: Elaboração própria (2020)

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO E DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Este é um convite especial para seu filho participar voluntariamente do estudo “Produção de gêneros textuais a partir de rodas de conversas com crianças do 5ºano do Ensino Fundamental”

Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento para participar ou não do estudo. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento pergunte diretamente à pesquisadora Ingrid Ellen da Silva Felix ou entre em contato pelo telefone (43) 998488128.

OBJETIVOS DO ESTUDO

- 1- Contribuir para a autonomia, para a emancipação de crianças;
- 2- Valorizar as ideias e propostas dos alunos;
- 3- Trabalhar com valores humanos como amizade, solidariedade, generosidade, entre outros;
- 4- Compreender gêneros textuais diversos;
- 5 -Produzir cooperadamente um e-book.

PROCEDIMENTOS

O estudo em questão aborda a questão da utilização de rodas de conversas com crianças de 9 e 10 anos, utilizando a metodologia “Filosofia para Crianças” com o intuito de contribuir para o pleno desenvolvimento da autonomia da criança.

Esse estudo é relevante pois o uso de roda de conversa em sala de aula, pode ser uma alternativa para a socialização e valorização da relação humana, uma vez que em círculo toda hierarquia é quebrada. Não existe o mais inteligente, o maior, o menor, o mais baixo ou mais alto. Não existe nem mesmo a hierarquia entre professor e aluno. Todos são iguais. A criança ganha vez e voz, tem sua fala valorizada, aprende a ouvir, a falar e assim desenvolve sua plena autonomia.

Para materializar os diálogos e dar vida às rodas de conversas, será realizado com as crianças um trabalho com gêneros textuais a partir das rodas de conversas, em que, a cada sessão era apresentado aos alunos um gênero textual que servirá de base para a produção de um livro de histórias infantis confeccionado pelas próprias crianças.

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em Relatório ou publicação será feita sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida. A pesquisadora garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você e seu filho podem fazer todas perguntas que julgar necessárias durante e após o estudo. Diante do exposto acima eu, _____, declaro que fui esclarecido sobre os objetivos, procedimentos e benefícios do presente estudo. Autorizo a participação livre e espontânea de meu filho(a) _____ para o estudo em questão. Declaro também não possuir nenhum grau de dependência profissional ou educacional com os pesquisadores envolvidos nesse projeto (ou seja, os pesquisadores desse projeto não podem me prejudicar de modo algum no trabalho ou nos estudos), não me sentindo pressionado de nenhum modo a participar dessa pesquisa. Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotos que forem tiradas durante a realização dessa pesquisa, em favor da pesquisadora, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990)

Responsável
RG:

Pesquisador
RG:10.450.012