



**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Cristiane Ryu Jordão Tanabe**

**LIBERTANDO A VOZ DA CRIANÇA: ENTRE A FALA E O  
PENSAMENTO**

**SÃO PAULO**  
**2019**



**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Cristiane Ryu Jordão Tanabe**

**LIBERTANDO A VOZ DA CRIANÇA: ENTRE A FALA E O  
PENSAMENTO**

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientação do Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri.

**SÃO PAULO**

**2019**

**Banca.**

---

Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri – Orientador

---

Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida – UNINOVE

---

Profa. Dra. Patrícia Del Nero Velasco – UFABC

---

Cristiane Ryu Jordão Tanabe - Mestranda

## **AGRADECIMENTOS**

Início os meus agradecimentos a Deus por ter colocado pessoas que contribuíram com a elaboração deste presente trabalho.

Agradeço a Profa. Dra. Cleide, cuja disciplina Educação e Pensamento Complexo contribui com a formulação das quatro dinâmicas que foram realizadas no decorrer desta dissertação, além de cooperar me incentivou a inovar minha metodologia utilizada em sala de aula. Uma grande amiga e juntas descobrimos que é possível trabalhar Edgar Morin com crianças.

Agradeço ao Prof. Dr. Romão por sua dedicação, incentivo, compreensão e auxílio cooperaram com a estrutura desta pesquisa.

Agradeço a Profa. Dra. Patrícia pelas sugestões fornecidas para esta dissertação.

Agradeço ao meu marido Urbano que sempre me apoiou e ajudou desde o início deste o inicio desta trajetória.

Agradeço aos meus irmãos: Ana Maria, sempre presente desde o meu ingresso no Mestrado, ao Eduardo que me ajudou com as configurações de meu notebook, a Fernanda, cujo empenho contribui com os anexos, presentes neste trabalho das atividades realizadas com as crianças e ao Flávio que sempre rezou por nós.

Agradeço aos meus alunos que participaram e aprimoraram as dinâmicas, com sugestões, opiniões e elaboração das atividades que se encontram anexadas a esta dissertação. O trabalho realizado com eles foi um verdadeiro aprendizado

Agradeço as minhas amigas: Andreia, Rosana, Cristiane, Luisa, Sílvia e Sílvia Navarro por toda assistência fornecida no decorrer desta dissertação. Em especial a Zurá uma pessoa que conheci durante a elaboração desta dissertação e sempre me ajudou e apoiou para a realização deste trabalho, uma pessoa que admiro muito, ao Jezbibend que também conheci no decorrer desta dissertação e me orientou para as gravações e a Lucineia que me auxiliou com os alunos.

Agradeço ao editor de vídeos Greco que colaborou com a edição de todos os vídeos.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico também este trabalho in memória de meus pais, Yoshimichi e Maria Auxiliadora que sempre acreditaram em meu potencial.

Dedico esta presente dissertação ao meu orientador Marcos Antonio Lorieri, que tanto admiro, respeito e tenho uma imensa gratidão por sua dedicação, compreensão, apoio e correções necessárias que só vieram acrescentar em meu conhecimento, cuja atuação influenciou e beneficiou o meu desempenho acadêmico e profissional. Ao seu lado esta jornada se transformou num verdadeiro aprendizado que beneficiará na libertação de muitas vozes de crianças.

Mais uma vez obrigada por tudo.

## **Resumo**

A dissertação traz resultados de pesquisa realizada que teve como tema a importância da fala no desenvolvimento das crianças. Partiu-se da convicção de que a fala opera o pensamento e de que quando a fala é bem sistematizada, opera um pensamento também bem sistematizado com repercussões diversas. A pesquisa teve como problema central buscar saber que caminhos seguir na educação escolar para que as crianças possam ter voz (a fala) no decorrer das aulas, já que o costumeiro é a presença única da fala da professora ou do professor e, na melhor das hipóteses, o predomínio desta fala. Buscou-se responder a esta pergunta: como libertar a voz das crianças? Decorrentes desta, perguntas outras foram postas a respeito da importância da fala na vida humana e sobre o papel da fala no desenvolvimento do pensar bem e, ainda, sobre o que entender por pensar bem e sobre o papel do diálogo no seu desenvolvimento. Foi realizada uma experiência com alunos de quintos anos de uma escola pública na qual eles foram motivados a participarem de atividades nas quais suas falas teriam um papel fundamental. Alunos que vinham de uma vivência de pouca ou nenhuma fala em aulas que tiveram nos primeiros anos de escolarização. O que foi obtido na pesquisa indica respostas positivas às perguntas colocadas acima: a fala é fundamental no desenvolvimento humano e é fator fundamental para o desenvolvimento do pensar bem. Os resultados possibilitaram apresentar algumas indicações de possíveis ações a serem realizadas em aulas, especialmente do Ensino Fundamental, que possam efetivamente liberar a fala dos alunos a ser somada à sempre necessária fala das professoras e dos professores.

**Palavras Chave:** Fala das crianças. Fala e pensar bem. Pensar bem. Diálogo.

## **Abstract**

The dissertation brings results of research carried out that had as its theme the importance of speech in the development of children. It started from the conviction that speech operates thought and that when speech is well systematized, a well-systematized thought with diverse repercussions operates. The research had as main problem to find out which ways to follow in the school education so that the children can have voice (the speech) in the course of the classes, since the habitual one is the unique presence of the speech of the teacher or of the teacher and, in the best one of the hypotheses, the predominance of this speech. It was tried to answer this question: how to free the voice of the children? As a result of this, other questions have been put on the importance of speech in human life and on the role of speech in the development of good thinking, and also on what to understand by thinking well and on the role of dialogue in its development. An experiment was carried out with fifth graders from a public school in which they were motivated to participate in activities in which their lines would play a key role. Students who came from an experience of little or no speech in classes that they had in the first years of schooling. What was obtained in the research indicates positive answers to the questions posed above: speech is fundamental in human development and is a fundamental factor for the development of good thinking. The results made it possible to present some indications of possible actions to be taken in classes, especially in Elementary School, which can effectively release the students' speech to be added to the always necessary speech of the teachers and the teachers.

Keywords: Children's speech. Speak and think well. Think well. Dialogue.

## Resumen

La disertación trae resultados de investigación realizada que tuvo como tema la importancia del habla en el desarrollo de los niños. Se partió de la convicción de que el habla opera el pensamiento y de que cuando el habla es bien sistematizada, opera un pensamiento también bien sistematizado con repercusiones diversas. La investigación tuvo como problema central buscar saber qué caminos seguir en la educación escolar para que los niños puedan tener voz (el habla) en el curso de las clases, ya que lo acostumbrado es la presencia única del habla de la profesora o del profesor y, en la mejor de las , el predominio de este habla. Se buscó responder a esta pregunta: ¿cómo liberar la voz de los niños? A raíz de esta, otras preguntas se plantearon acerca de la importancia del habla en la vida humana y sobre el papel del habla en el desarrollo del pensar bien y, aún, sobre qué entender por pensar bien y sobre el papel del diálogo en su desarrollo. Se realizó una experiencia con alumnos de quintos años de una escuela pública en la que fueron motivados a participar en actividades en las que sus discursos tendrían un papel fundamental. Alumnos que venían de una vivencia de poca o ninguna habla en clases que tuvieron en los primeros años de escolarización. Lo que se obtuvo en la investigación indica respuestas positivas a las preguntas planteadas arriba: el habla es fundamental en el desarrollo humano y es factor fundamental para el desarrollo del pensamiento bien. Los resultados posibilitaron presentar algunas indicaciones de posibles acciones a ser realizadas en clases, especialmente de la Enseñanza Fundamental, que puedan efectivamente liberar el habla de los alumnos a ser sumada a la siempre necesaria habla de las profesoras y de los profesores.

Palabras Clave: Habla de los niños. Habla y piensa bien. Pensar bien. Diálogo.

## SUMÁRIO.

<b>Apresentação</b> .....	p. 11
<b>Introdução.</b> .....	p. 12
<b>Capítulo 1. A importância da fala para o desenvolvimento cognitivo</b> .....	p. 14
1.1. A fala como caminho para a organização interna do pensamento.....	p. 18
1.2. Pensando bem: uma proposta de Matthew Lipman.....	p. 27
1.3. Características do pensar bem.....	p. 33
1.4. Habilidades que favorecem o pensar bem e a necessidade de seu desenvolvimento.....	p. 38
1.4.1. 1º grupo: Habilidades de investigação.....	p. 39
1.4.2. A habilidade de saber observar bem.....	p. 40
1.4.3. A habilidade de saber formular questões ou perguntas substantivas.....	p. 40
1.4.4. A habilidade de saber formular hipóteses.....	p. 41
1.4.5. A habilidade de saber buscar comprovações.....	p. 41
1.4.6. 2º grupo: Habilidades de raciocínio.....	p. 42
1.4.7. 3º grupo: Habilidade de organização de informações, ou habilidades de formação de conceitos.....	p. 44
1.4.8. 4º grupo: Habilidades de tradução.....	p. 45
1.5. Uma metodologia voltada ao desenvolvimento do pensar bem, segundo Matthew Lipman.....	p. 46
<b>Capítulo 2. Relato de experiências de falas e de atividades compartilhadas das crianças</b> .....	p. 50
2.1. Atividades desenvolvidas com a primeira turma (2017).....	p. 50
2.1.1. Diálogo inicial.....	p. 51
2.1.2. Desenho compartilhado.....	p. 52
2.1.3. Diálogo a partir da realização dos desenhos compartilhados.....	p. 54
2.2. Realização compartilhada de um vídeo.....	p. 54
2.2.1. Finalização das atividades.....	p. 58
2.3. Atividades desenvolvidas com a segunda turma (2018).....	p. 58
2.3.1. Uma primeira conversa em torno de palavra e do seu significado.....	p. 58

2.4. Produção coletiva do relato final a respeito do tema: O que eu posso fazer por mim mesmo e pelo mundo.....	p. 60
Capítulo 3. Análise das atividades desenvolvidas.....	p. 69
3.1. Análise da dinâmica do desenho compartilhado.....	p. 70
3.2. Análise da participação dos alunos na realização do vídeo: Educar na era planetária.....	p. 77
3.3. Análise da atividade realizada com a turma de 5º ano de 2018.....	p. 84
3.4. Análise da produção coletiva a respeito do tema: O que eu posso fazer por mim mesmo e pelo mundo.....	p. 87
Considerações finais.....	p. 95
Referências .....	p. 98
Anexos	

## **APRESENTAÇÃO**

### **Um pouco do meu percurso acadêmico e profissional.**

Cursei o Magistério em uma escola pública, E.E.P.S.G. “Prof.º Architiclino Santos” e o curso de Pedagogia em uma instituição privada, Claretiano Centro Universitário. Nesta instituição buscava compreender as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Devido a isso fiz duas especializações uma em Psicopedagogia Institucional e Clínica na UNINTER – Centro Universitário Internacional e outra em Psicomotricidade pela Faculdade de Itaquá – FACITA. Além destes estudos, realizei os seguintes cursos: Letra e vida, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o Pró letramento, este último realizado pela Secretaria de Educação do Município de Itapevi.

Logo que concluí o Magistério, ingressei no estado como professora de Educação Básica I. No início de minha carreira trabalhei como alfabetizadora por alguns anos no antigo CBJU (Ciclo Básico Jornada Única). Em seguida lecionei no município de Osasco e, atualmente, leciono como professora efetiva no município de Itapevi, nos anos finais do Ensino Fundamental I. Um fato que sempre observei no decorrer de minha carreira é o aumento gradativo das dificuldades de aprendizagem (leitura, escrita e lógica), principalmente nos alunos de 4º e 5º anos, além da ausência da fala dos alunos, uma vez que os mesmos são sempre levados e limitados a apenas a escutarem a fala dos professores. Mas foi entre os anos de 2014 a 2016, que senti esses problemas aumentarem significativamente, levando-me a querer pesquisar sobre isso, principalmente no que diz respeito em como estimular a fala das crianças, de modo que lhes proporcione uma melhora em sua leitura, escrita e lógica.

Diante destes aspectos apresentados, resolvi, no final de 2016, concorrer para uma vaga no Mestrado em Educação oferecido pela Universidade Nove de Julho, apresentando, inicialmente um projeto de pesquisa relativo à necessidade de se incentivar a fala das crianças na educação escolar.

O desenvolvimento do projeto resultou nesta dissertação que tem como título o seguinte: Libertando a voz da criança.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada teve como tema a importância da fala no desenvolvimento das crianças. Procura-se mostrar que falar opera o pensar e, se é uma fala bem sistematizada, opera um pensar também bem sistematizado com repercussões diversas no desenvolvimento cognitivo e também na sociabilidade das pessoas.

O problema central da pesquisa foi o de buscar saber que caminhos seguir na educação escolar para que as crianças possam ter voz (a fala) no decorrer das aulas, já que o que se nota é, ou a presença única da fala da professora ou do professor, ou um predomínio desta fala com poucas oportunidades para a fala das crianças. Pode-se resumir este problema com a seguinte pergunta: como libertar a voz das crianças?

Como desdobramentos deste problema, perguntas outras podem ser colocadas. Dentre elas, buscou-se, primeiro, saber mais a respeito da importância da fala na vida humana. E, também, sobre o papel da fala no desenvolvimento do pensar bem. Ligado a este problema, perguntou-se sobre o que seria um pensar bem e sobre o papel do diálogo no seu desenvolvimento.

A partir do que foi obtido com o estudo de pensadores que tratam dos temas relativos à fala, à sua importância, ao seu papel no pensar bem, pensou-se em alguma experiência a ser feita com alunos de quintos anos de uma escola pública na qual eles seriam motivados a participarem de atividades nas quais suas falas teriam um papel fundamental. Alunos que vinham de uma vivência de pouca ou nenhuma fala em aulas que tiveram nos quatro primeiros anos de escolarização. Essa experiência foi realizada e o relato da mesma consta do segundo capítulo.

O que foi conseguido na pesquisa indica respostas positivas às perguntas colocadas acima: a fala é fundamental no desenvolvimento humano e é fator fundamental para o desenvolvimento do pensar bem. Mesmo que por alguma razão a criança não tenha desenvolvido suficientemente a sua fala, existem formas de se estabelecer uma comunicação.

Foram feitas análises da experiência realizada com as crianças a partir do referencial apresentado no capítulo primeiro e algumas indicações de possíveis ações a serem realizadas em aulas, especialmente do Ensino Fundamental, que

possam efetivamente liberar a fala dos alunos que deve ser somada sempre à fala das professoras e dos professores.

### **Revisão de literatura.**

Foram realizadas buscas de outros trabalhos, dissertações e teses, com o intuito de se analisar mais a respeito do tema escolhido, “libertando a voz da criança”. Até o presente momento não foi encontrado nenhum trabalho relacionado a este assunto. Estes são os sites consultados: <http://bdtd.ibict.br>, neste foi realizada uma pesquisa avançada selecionando assunto em todos os campos, mas não foi encontrado nenhum registro correspondente. A revisão prosseguiu em todos os termos e foram selecionados 153, mas destes nenhum relativo ao tema desta dissertação. Com relação a este outro, <http://www.teses.usp.br/>, ocorreu o mesmo. Foi realizada uma busca avançada em dissertações de mestrado, teses de doutorado e teses de livre docência. Na pesquisa avançada foram selecionadas as seguintes opções: título e área de conhecimento. Por fim o banco de dissertações e teses da Capes foi consultado o site: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/portal-dominio-publico-teses-e-dissertacoes-capes> e, também, aí, nenhum registro foi localizado. Por último foi consultado o site <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm>, não tendo sido localizado, também, nenhum registro.

Esta dissertação está assim organizada:

### **Introdução.**

**Capítulo 1.** No qual são apresentadas ideias a respeito da importância da linguagem, em especial da fala, no desenvolvimento humano e de sua importância na educação escolar.

**Capítulo 2.** São descritas as dinâmicas dialógicas pautadas em ideias de Matthew Lipman e de Edgar Morin, nas quais ocorreram experiências de falas e de atividades compartilhadas de crianças de uma escola pública de um município da Grande São Paulo.

**Capítulo 3.** Contém análises da experiência relatada no capítulo 2 acompanhadas de algumas indicações para o trabalho em escolas visando à estimulação da fala das crianças.

### **Considerações finais**

## CAPÍTULO 1

### A importância da fala para o desenvolvimento cognitivo

#### Introdução

Fabiano também não sabia falar. Às vezes largava nomes atravessados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse... Ah! Se pudesse, atacaria os soldados amarelos que espancam as criaturas inofensivas. (RAMOS, 1981, p. 36)

Fabiano é personagem da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. A passagem citada remete a algo que pode provocar reflexão importante para a educação: ele não sabia falar. Não podia arrumar o que tinha no interior. A fala, ou seja, a linguagem que se expressa, também nas falas, “arruma o interior”? Como assim?

Há estudos diversos que apontam para o fato de que a fala “arruma o interior” das pessoas, bem como é um fator importante na “arrumação”, ou seja, na organização de suas ações no ambiente no qual vivem. Estudos, como os de Vigotsky apontam nesta direção. Ele diz do papel da fala na organização do comportamento humano, já desde a infância, mas diz que “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento” (VIGOTSKI, 1984, p.12).<sup>1</sup> Ou seja, a fala é fator de organização ou de controle de nossa maneira de ser e nossa maneira de ordenar, para nós, a realidade na qual estamos inseridos.

Oliveira (1993, p. 48), ao comentar as ideias de Vigotsky, aponta para papel da fala como propiciadora de significados com os quais os seres humanos ordenam suas vivências: “... são os significados que vão propiciar a mediação simbólica, entre

---

<sup>1</sup> As diversas grafias do nome Vigotsky (grafia adotada por mim), obedecem aos textos originais de onde foram copiadas.

o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele”.

Além disso, há o importante papel das interações sociolinguísticas, ou seja, da fala entre as pessoas e em especial entre as crianças, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como “atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” (VYGOTSKI, 2008, p.104).

Na esteira das ideias de Vygotsky, Lipman é um desses pensadores que apostam na importância da fala para o desenvolvimento de uma boa maneira de pensar, ou seja, de um “pensar bem”.

Para ele este desenvolvimento, apoia-se no diálogo, ou na fala. Mas, na fala ou no diálogo que ele denomina de qualidade superior. Em diversas passagens de suas obras Lipman chama a atenção para duas coisas: primeiro para a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento; segundo, para a necessidade de uma boa qualidade da linguagem. Não só: Lipman chama a atenção para diferenças entre conversa, discussão e diálogo. O que ele propõe é que haja diálogos com qualidade superior, no processo educacional, que propiciem a internalização dessa qualidade superior no processo do pensar. Algumas de suas afirmações neste sentido: “Em relação aos objetivos educacionais, a matriz comportamental do pensamento é a *fala*, e a matriz do pensamento organizado (isto é, o raciocínio) é a *fala organizada*. (Lipman, 1995, p. 54).

Ele aponta concordar com afirmações de que a maneira de pensar de indivíduos é, em grande parte, “uma *internalização* daquilo que ocorre no grupo ou nos grupos dos quais o indivíduo participa” (idem, p. 80), fazendo uma clara referência às ideias de Vygotsky, como na seguinte passagem:

A exposição de Vygotsky sobre as origens sociais do pensamento requeria claramente uma reconstrução da sala de aula, de modo que um diálogo vigoroso e razoável formasse uma matriz que, por sua vez, geraria o pensamento das crianças – pensamento que, de maneira correspondente, seria vigoroso e razoável. O pensamento empolado que caracteriza tantas crianças, depois de terem estado na escola durante algum tempo, é consequência direta do comportamento estupidificado e estupidificador de seus colegas de classe a quem não se permitiu que se comportassem como uma comunidade reflexiva. Com este único golpe de mestre, Vygotsky pôs à mostra aquilo que é, provavelmente, a causa mais comum de uma educação inadequada – a incapacidade de transformar a

sala de aula numa comunidade de investigação discursiva – e indicou a direção em que os educadores devem ir para que a situação se corrija. (LIPMAN, 1997, p.12).

A menção a Vygotsky que faz Lipman indica, na sua visão, os benefícios de comunidades reflexivas ou de comunidades de investigação discursiva para o desenvolvimento cognitivo de alunos que delas participam. Comunidades de investigação discursiva significa grupos de alunos em situação de conversas organizadas em torno de um tema e, portanto, grupos nos quais todos os alunos devem ser convidados e incentivados a falar.

A importância das interações socio-linguísticas, ou do diálogo, na sala de aula a partir das ideias de Vygotsky, é reforçada por Tereza Cristina Rego:

O paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar. Essas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e a troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também, promovê-las nas salas de aula. (1995, p. 110)

O papel do professor como incentivador das interações sociolinguísticas é decisivo para que o diálogo ocorra. E, em ocorrendo, pode favorecer a desejada produção de conhecimentos, conforme diz a autora, especialmente quando há o cuidado para que ocorram trocas de informações, confrontos de pontos de vista e efetiva participação de todos os membros do grupo. Além da contribuição que pode trazer para que estes alunos desenvolvam uma fala cada vez mais bem elaborada.

A experiência das pessoas que participam de um diálogo com “qualidade superior”, no dizer de Lipman, mostra-lhes que várias percepções e atitudes são agregadas ao seu modo de pensar. Por exemplo: aprende-se que é comum o risco da parcialidade nas análises que se fazem e que, quando as análises dos outros são ouvidas e acolhidas, atenta-se para aspectos que não eram percebidos antes; aprende-se, a partir daí, a se ter mais cautela nessas análises e a se ter disposição

para autocorrekções; aprende-se a ouvir; aprende-se a melhor encadear ideias, a ponderar, a argumentar, a formular questões, a formular hipóteses, a conceituar e outras.

Esses bons resultados do falar com os outros, do diálogo, ocorrem nas crianças quando participam desta experiência, orientadas por professores que sabem como fazê-lo.

A fala é expressão fundamental do ser humano e não pode ser impedido ou negado a ninguém o direito de se expressar falando. Isso não pode ocorrer sob pena de se tolher o caminho necessário para a formação de pessoas libertas ou liberadas. Vale aqui, ainda na introdução deste capítulo, fazer menção ao que é dito por Freire (1975, p. 66) em nota de rodapé de número 28 do livro *Educação como prática da liberdade* ao comentar um trecho do Sermão de Pe. Antônio Vieira feito quando da chegada ao Brasil, do Marquês de Montalvão, Vice-Rei, no dia de uma comemoração religiosa católica denominada de Visitação de Nossa Senhora. Freire afirma nesta página 66 que o “Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas”. Em seguida acrescenta a nota de rodapé nestes termos:

O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. “doente”. **Sem fala autêntica.** Depois de uma citação latina que termina com a palavra *infans*, diz Vieira, num de seus sermões: “Comecemos por esta última palavra, *infans*, infante, quer dizer o que não fala. Neste estado estava o menino Batista, quando a senhora o visitou, e neste estado estava o Brasil muitos anos que foi, a meu ver, a maior ocasião de seus males. Como doente não pode falar, toda outra conjectura dificulta muito a medicina. (...) ... **o pior acidente que teve o Brasil em sua enfermidade foi o tolher-se-lhe a fala:** muitas vezes se quis queixar justamente, muitas vezes quis pedir os remédios de seus males, mas sempre lhe afogou as palavras na garganta, ou o respeito, ou a violência: e se alguma vez chegou algum gemido aos ouvidos de quem devera remediar, chegaram também as vozes do poder e venceram os clamores da razão. (Negritos nossos e itálicos no original).

Nota-se que a história da repressão da fala vem de longa data e ocorreu em muitos ambientes, inclusive dentro das escolas.

A ideia básica desta dissertação está focada na busca de caminhos para que as vozes das crianças não sejam sufocadas e sim “libertadas” de qualquer

sufocamento, no processo educacional, tendo em vista oferecer a elas caminhos de realização de si mesmas que não podem admitir qualquer forma de opressão.

Um desses caminhos é o da liberação da fala como condição necessária, também, para a organização do pensamento.

### **1.1. A fala como caminho para a organização interna do pensamento**

Por exemplo, consideramos a relação entre pensamento e diálogo. A pressuposição mais comum é a de que a reflexão gera o diálogo, quando na realidade é o diálogo que gera a reflexão. Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições, aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, a realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido. (LIPMAN, 1994, p. 44)

Considerando este aspecto pode-se dizer que o diálogo é o que impulsiona o desenvolvimento da própria fala, do pensamento e é bom caminho para a produção de conhecimentos. A criança inicia isto no âmbito da família: pessoas próximas a ela costumam estimular constantemente a sua fala, para que comece a interagir com o seu entorno, para evoluir e gradativamente ficar autônoma, no sentido de se comunicar para conhecer o seu ambiente e continuar aprendendo para viver. A fala é uma das experiências mais ricas de aprendizado de uma criança, pois, por meio dela vai se aperfeiçoando através do contato com as ideias dos outros as quais serão acrescentadas ao seu pensamento, aprimorando-o, bem como aprimorando a própria fala e, até suas ações. A fala com outros, ou seja, suas interações linguísticas ensinam que a criança ajuste a própria maneira de falar, que repense certos pensamentos, e isso até pode refletir em sua conduta.

Antes de entrar na escola a criança já passou por um longo período de aprendizado que se deu de forma interativa, possibilitando-lhe o desenvolvimento das seguintes habilidades: falar, andar, explorar, se alimentar, entre outras. Todo este aprendizado forneceu um suporte para que a mesma, no ambiente escolar, aprimore ainda mais esse aprendizado, amplie seus recursos que lhe permitem

situar-se no ambiente natural e social no qual está inserida, ressaltando-se, aí, o enriquecimento dos seus conhecimentos a respeito do mundo.

Cheia de disposições para continuar aprendendo coisas novas, nesta fase a criança fala e pergunta muito; isto acontece porque ela é movida por uma curiosidade natural que a faz explorar o seu entorno em busca de novas experiências que lhe proporcionem novos aprendizados e novas descobertas. O cérebro infantil é eficaz para muitos aprendizados e, dentre eles, o aprendizado da fala. Daí ser, a infância, etapa mais do que oportuna para ações educativas voltadas para o seu bom desenvolvimento. Não é, por certo, o momento de lhe “afogar as palavras na garganta”, na expressão do Padre Vieira, acima citadas.

Não sendo o momento de impedir ou de dificultar a fala da criança e sim, de incentivá-la, cada vez mais, a falar, por todas as razões até aqui mencionadas, cabe, de fato, “libertar” a voz da criança onde ela é limitada, impedida e até sufocada por maneiras de educar calcadas, ainda, na imposição dos informes e das ordens, maneiras essas, tidas como corretas, por conta de certos modelos educacionais ou de certa tradição, assumidas sem questionamento.

Não se defende aqui o puro espontaneísmo do falar pelo falar, mas é preciso partir desse falar espontâneo para um falar cada vez mais bem ordenado. Se o pensar espontâneo da criança não é bem recebido e incentivado, como pode o educador intervir para que não fique apenas no espontâneo (o que o leva ao não desejado espontaneísmo) e para que possa se encaminhar para um falar com qualidades como a clareza na expressão, boa sequência lógica, coerência, rigor e aprofundamento a serem progressivamente conquistados e outras qualidades.

E mais: essas consideradas boas qualidades no falar caminham juntas com boas qualidades do pensar bem: falar e pensar são atividades do ser humano que ocorrem ao mesmo tempo, implicadas uma na outra e uma favorecendo o desenvolvimento da outra. Lipman (1994, p. 45) menciona Lev Vygotsk sobre o processo de internalização do diálogo, isto é, da fala organizada, como ele diz. A internalização da fala organizada ordena, segundo ele, o pensamento e isso mostra que ao trabalhar o diálogo, por exemplo, na educação escolar, desenvolvem-se simultaneamente, a fala e o pensamento da criança.

Com relação à implicação da fala organizada no pensar, também organizado, diz Lipman: “Em relação aos objetivos educacionais, a matriz

comportamental do pensamento é *fala*, e a matriz do pensamento organizado (isto é, o raciocínio) é a *fala organizada*". (1995, p. 54). Lipman refere-se, nesse aspecto, às ideias de Vigotsky relativas à internalização da fala e ao fato de esta internalização promover o pensamento organizado, quando a fala, diz ele, é bem organizada. Neste sentido, ele diz:

Lipman diz da fala bem organizada e a aproxima da ideia de diálogo ao qual atribui, para ser uma boa fala, as qualidades de ser vigoroso e razoável, no sentido de proporcionar para o aluno o exercício de uma voz ativa no decorrer de uma discussão que proporcione um momento de reflexão, por isso o trabalho investigativo é contínuo, pois aguça a curiosidade da criança para saber mais sobre um assunto, podendo inclusive conduzi-la para uma pesquisa, leitura de jornais como também pode instigar a vontade de perguntar.

Quando Lipman se refere ao diálogo, este não pode ser entendido como uma conversa qualquer, mas sim um diálogo com qualidade superior - vigoroso e razoável - em torno de um tema de interesse dos alunos. Diálogo ou conversa que tragam assuntos da vivência da criança, para que ela, a partir de seus conhecimentos prévios possa participar e possa, a partir daí ir adiante no seu processo de compreensão. Dessa forma, o diálogo com uma boa mediação do professor, contribui, também, para a produção de novos conhecimentos e para a reestruturação de seu conhecimento prévio. Nesse caso, tanto o pensamento quanto a fala serão aprimorados possibilitando, inclusive, o desenvolvimento da autonomia para a continuidade do aprendizado. Com relação às contribuições do diálogo, isto é, da fala das crianças participantes do mesmo, Lipman (1994, p. 45), diz o seguinte:

Num diálogo, o raciocínio superficial é atacado e criticado; não se permite que passe sem ser questionado. Os participantes da discussão desenvolvem atitudes críticas em relação ao que as outras pessoas dizem. Mas essas atitudes críticas voltam a fazer parte da nossa reflexão. E já que aprendemos as técnicas do exame crítico dos processos de pensamento e de modos da expressão das pessoas, consideramos cuidadosamente o que as outras pessoas poderiam dizer sobre a nossa própria contribuição.

O saber ouvir o outro é outra qualidade do diálogo, ou da boa fala. Porque, além de se trabalhar a atenção ao que os outros dizem e ao como dizem, propicia o

desenvolvimento do respeito mútuo. Além de todos estes aspectos, a atenção que é trabalhada viabiliza a memorização daquilo que foi falado, memória esta que será resgatada no momento em que a criança desejar fazer algum comentário, apresentar alguma crítica, dar uma opinião ou sugestão. Ao escutar com atenção o que o outro fala a criança tem contato com a ideia de seu colega, juntamente com a maneira como o mesmo se expressa. Todo este processo coopera com a organização interna da criança e colabora com o desenvolvimento de sua fala.

Com relação à ideia de desenvolvimento desse respeito mútuo, Lipman cita Herbert Mead, para quem a criança é um ser de natureza social que anseia por um espaço para se expressar. De acordo com Lipman, para Mead:

Se na sala de aula existisse uma verdadeira comunidade de respeito mútuo, onde estudantes desse tipo tivessem oportunidade de falar e de serem escutados com respeito, provavelmente sairiam de suas conchas e se envolveriam voluntariamente no diálogo comunitário. Com muita frequência, a criança não verbal é apenas uma criança que sonha em estar na primeira fila da classe, falando com seus colegas sobre algum assunto importante. (1994, p. 46)

Lipman ainda defende a prática do diálogo na sala de aula para facilitar a compreensão da leitura e da escrita, pois quando a criança é motivada a falar, ela exercita a escuta e o seu entendimento sobre o que foi falado. São estratégias que podem ser utilizadas para o aprendizado das mesmas, já que há uma íntima relação entre falar, escutar, ler e escrever. E, quando a criança compreende o que está sendo dialogado, atribuindo inclusive os significados, também, poderá perceber o sentido do que está lendo. Escutar com atenção é importante no diálogo para que haja a participação e entendimento. Com isso, o diálogo e não a mera conversa, insiste Lipman, traz enormes benefícios ao desenvolvimento das crianças.

Com relação, ainda, à diferença entre conversar e dialogar Lipman (1995, p.36) faz referências a ideias de Martin Buber. Para ele uma conversa pode ser considerada como se fosse um bate papo ameno entre namorados e, isto não é considerado como um diálogo, pois, segundo Buber, no dizer de Lipman:

O autêntico diálogo ocorre somente quando cada um dos participantes “realmente tem em mente o outro, ou outros, em sua

existência presente e específica e volta-se para estes com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre si e eles.” Em termos ideais, a relação entre professor e alunos possui esta qualidade de diálogo de comunicação direta. (1995, p. 36)

Os apontamentos realizados por Lipman mostram que a base de um aprendizado significativo é o diálogo com qualidade superior, pois é uma forma de se dar continuidade ao jeito que a criança aprendeu antes de iniciar a sua jornada acadêmica, ou seja, conversando. E, realizando este tipo de trabalho torna-se possível o aprimoramento e ampliação de seus conhecimentos prévios, tornando possível, ainda, que a criança pense bem.

As observações de Lipman e de Buber a respeito do diálogo trazem uma contribuição significativa para se pensar mais um papel importante do professor, além do já mencionado, que é o de liberar a voz das crianças: esta contribuição está no fato de ele procurar ser o guardião da fala de qualidade boa, ou da fala organizada ou, ainda, o guardião que procurará auxiliar as crianças a não produzirem apenas “meras conversas” (que não estão proibidas, pois têm, também o seu valor), mas de buscarem ser capazes de conversas com as qualidades já referidas. De buscarem a realização efetiva do diálogo. O professor no decorrer de aulas, assim dialogadas, tem papel fundamental, mediando ou problematizando, buscando auxiliar o estudante a organizar a sua fala e o seu pensamento. Ambos, a fala e o pensamento, vão sendo aperfeiçoados, simultaneamente, de forma gradativa, constante e contínua.

O aperfeiçoamento do pensamento desperta muito interesse entre teóricos e educadores por diversas razões como o já mencionado impacto na maneira de pensar. Mas, também, por estar relacionado às ações das pessoas. Pensar bem tem uma relação positiva com o agir bem, ainda que o agir não se guie apenas pelo pensar. Não se pode esquecer o papel das emoções no agir. Devido a essas razões, aponta-se para a necessidade de uma atenção especial nos cuidados com o pensar, especialmente na educação escolar. A escola é considerada por Lipman como um ambiente ideal para o desenvolvimento do pensar bem que é o pensar reflexivo, crítico, bem organizado ou metódico, capaz de contextualizar e criativo.

Lipman (1995, p. 13), define o pensamento bem elaborado, ou o pensar bem, como: "...pensar de maneira precisa, consistente e coerente; para outros, (diz ele) é pensar de modo ampliativo, imaginativo e criativo." Ele faz diversas aproximações para indicar qualidades ou características do que denomina de pensar bem. Essas qualidades e características serão apontadas mais adiante.

Frank Smith é um autor que se dedicou, também, a investigar sobre o pensamento e, no livro *Pensar: epigênese e desenvolvimento* (1994) apresenta considerações sobre esta atividade fundamental do ser humano que é o pensar, bem como coloca em discussão a necessidade de se cuidar do "pensar bem", e alerta para problemas que envolvem propostas pedagógicas inadequadas que podem comprometer o desempenho desta faculdade mental causando, inclusive, o seu declínio. Metodologias inadequadas voltadas para o propósito de desenvolver o pensar bem podem tornar-se um obstáculo ao invés de promovê-lo. Ele propõe, como um passo inicial importante, pensar, ou seja, investigar, a respeito do que seja pensar.

... pensar acerca do que significa pensar. Examinar o modo como às pessoas pensam e as razões pelas quais pensam como pensam, parece-me ser pelo menos tão interessante e importante como compreender o funcionamento do sistema digestivo, dos governos ou dos computadores. (SMITH, 1990, p. 9).

Na verdade, pouco se pensa sobre o pensar no sentido de como aprimorar esta faculdade mental que está atrelada a diversas atitudes humanas e envolve outros fatores, dentre eles Smith (1990, p. 12) menciona os emocionais e sociais. O pensamento é também um fato social e não apenas individual, lembra este autor. Além disso ele ressalta que os estudos relativos à educação, por muitas vezes ficam focados na instrução como um caminho a ser seguido para se obter um aprimoramento do pensamento. O tema do pensar é frequente nas preocupações dos educadores, porém um tema relativo a uma "educação para pensar bem", ainda está a desejar, diz ele (idem, ibidem).

A falta de compreensão deste assunto, e de ações voltadas aos cuidados com o pensar, infelizmente tem comprometido boa parte da formação de nossos

estudantes como também aponta Lorieri no texto *Educação e o cuidado com o pensar* (2003).

As ideias de Smith (1994) podem ajudar nessa compreensão. Segundo ele, pensar é algo que ocorre no cérebro: “A minha concepção de pensamento como ‘aquilo que o cérebro faz’ está próxima das definições de pensar que vêm no dicionário – ‘exercício da mente’.” (1994, p. 26). Além da afirmação que faz, o autor lista setenta e seis palavras que indicam ações, ou atividades cerebrais envolvida nesse fazer do cérebro que é o pensar:

Adivinhar, afirmar, analisar, antecipar, apreender, argumentar, assumir, atentar, avaliar, calcular, categorizar, cismar, classificar, cogitar, compreender, conceber, concentrar-se, conceptualizar, conhecer, conjecturar, conjurar, considerar, contemplar, crer, criar, deduzir, deliberar, descobrir, determinar, empatizar, entender, especular, esperar, esquematizar, estimar, examinar, explicar, fantasiar, fingir, idear, imaginar, induzir, inferir, introspectar, inventar, julgar, lembrar, meditar, opinar, organizar, perceber, planejar, ponderar, pôr hipóteses, postular, premeditar, pressentir, presumir, pressupor, prever, prognosticar, projetar, propor, raciocinar, racionalizar, recordar, reflectir, rever, reexaminar, ruminar, sistematizar, sugerir, supor, suspeitar, tencionar, teorizar, tramar. (SMITH, 1994, p. 15-16).

As palavras utilizadas por Smith mostram que o pensamento envolve uma grande diversidade de ações ou atividades mentais que ocorrem ou são processadas no cérebro ou, ao menos, com o seu necessário concurso. Segundo ele, ainda, as atividades de pensar ocorrem a todo instante em nossas vidas voltadas para a compreensão do mundo e de nós mesmos. Boa parte destas atividades mentais pode ser estimulada quando dialogamos com as crianças a respeito de um assunto de seu interesse, para que elas possam: opinar, refletir, rever, reexaminar, sugerir, lembrar, imaginar, organizar, entre outras que as impulsionem a raciocinar, compreender, entender e apreender. Nota-se que estas atividades mentais cooperam para possíveis esclarecimentos para os fatos da vida ou produzem novos conhecimentos para os mesmos. Aos poucos as crianças vão compreendendo o contexto. Suas falas e pensamentos, até então espontâneos, se tornarão mais estruturados, impulsionando-as para as descobertas mais complexas que proporcionarão um sentido para os acontecimentos, inclusive para aqueles mais distantes de sua experiência costumeira do dia a dia.

Pensar é atividade corriqueira em todos os seres humanos, mas nem por isso pode deixar de ser cuidada para que ocorra da melhor maneira possível. As palavras seguintes convidam a pensar sobre isso:

Estamos constantemente a pensar sobre o que é o mundo e sobre o que ele poderá ser, e mesmo sobre mundos que não é provável que existam. As nossas expectativas acerca do mundo estão sempre a alterar-se em consequência da nossa experiência, e nesse processo recolhemos – construímos poderá ser uma palavra mais adequada – “conhecimentos” ou “informação”. O presente seria incompreensível se não pudéssemos relacioná-lo com o passado, e sem sentido se não pudéssemos relacioná-lo com o futuro. Estamos sempre a pensar. Pensamos com os conteúdos do cérebro, não sobre eles. (SMITH, 1990, p. 32).

Nesta fala estão indicados conteúdos básicos produzidos ou, segundo o autor, construídos pela atividade pensante: o mundo, ou seja, a realidade da qual participamos e, obviamente, nós mesmos nessa realidade (ainda que ele não diga isso expressamente); possibilidades do acontecer de um mundo diverso deste que aí está; a possibilidade da existência de outros mundos; nossas expectativas; nosso presente, nosso passado e nosso futuro (somos seres históricos); e outros.

O pensamento é, pois, esse processo de recolha de dados, de informações presentes na experiência humana e, ao mesmo tempo de organização desta recolha, como diz Chauí:

O pensamento é a consciência ou a inteligência saindo de si (“passeando”) para ir colhendo, reunindo, recolhendo os dados oferecidos pela percepção, pela imaginação, pela memória, pela linguagem, e voltando a si, para considera-los atentamente, coloca-los diante de si, observá-los intelectualmente, pesá-los, avaliá-los, retirando deles conclusões, formulando com eles ideias, conceitos e juízos, raciocínio, valores.” (CHAUÍ, 2003, p. 153).

Nesse pensar, construímos conhecimentos (que envolvem ideias, conceitos, juízos, raciocínio) e valores, com os quais produzimos explicações, entendimentos e sentidos a respeito de nós e do mundo e, com base nesses conhecimentos e valores, orientamos nosso agir. “O pensamento é o modo como o cérebro dispõe os

nossos afazeres diários, o modo como lidamos com as coisas” (Idem, p. 31). Mas, ao mesmo tempo, é desse fazer diário, desse “lidar com as coisas” que retiramos os conteúdos do pensar, ou seja, de nossa experiência, como Smith diz: “O conhecimento é produto da experiência” (Idem, p. 32) e, este, por sua vez, é fruto do pensar. E mais, dirá Smith na mesma página: “... a experiência é aquilo que o pensamento torna possível”. Talvez porque, para ele, o cérebro pensante dispõe nossas maneiras de lidar com as coisas, ou nossas maneiras de arranjar os afazeres diários que constituem, também, nossas experiências.

Os entendimentos, as explicações, os sentidos, são conteúdos de nosso cérebro ou, se for preferível dizer, de nossa mente ou de nossa consciência. Segundo a citação acima, pensamos com esses conteúdos do cérebro ou da mente. Pensar com esses conteúdos significa articulá-los na produção de nossos entendimentos, ou de nossos conhecimentos.

Estas atividades pensantes estão também, e sempre, marcadas pelos sentimentos, ou pela afetividade. O que sentimos e os conteúdos daí derivados são captados pelo cérebro e por ele articulados no pensamento que ocorre “normalmente” em todas as pessoas. Não é possível desvincular dos sentimentos, o pensar e seus resultados. Pois,

Os sentimentos são sempre centrais no fluxo constante do pensamento comum, enquanto vamos dando sentido ao mundo em que vivemos, evitamos a desorientação, atingimos a satisfação, fugimos à frustração, e confirmamos a nossa identidade, o nosso papel como autores e personagens da história da nossa vida. (SMITH, 1990, p. 32)

Razões, sentimentos, emoções, valores e cultura são constituintes conjuntamente do pensar de cada um.

E mais: para se conhecer o pensar de cada um, é preciso que seja verbalizado. Somente através da linguagem, das diversas linguagens, pode-se captar o pensamento dos outros. Uma dessas linguagens é a linguagem falada sobre a qual se discorrerá mais adiante dada a importância das trocas verbais, dentre elas, o diálogo, para o desenvolvimento de um pensar bem.

No diálogo, os participantes têm voz ativa. Eles não ficam “fora da conversa”. Todos são aí incluídos e podem expressar seus pontos de vista, assim como devem dar atenção aos pontos de vista dos demais. Ao mesmo tempo, devem poder analisar e emitir julgamentos a respeito do que os demais dizem, concordando, ou discordando e apresentando razões para isso. Devem, por outro lado, estarem dispostos a ouvir com atenção as análises e as concordâncias e discordâncias dos outros em relação ao que dizem e aos argumentos desses outros. Desencadeia-se, a partir daí uma rica troca de ideias e um processo coletivo de pensar que, espera-se, seja cada vez melhor.

Assumindo-se esses bons resultados e, em virtude de tudo o que foi mencionado, é preciso repensar as relações nas salas de aula para que os alunos possam realmente assumir sua voz na participação das atividades. Isso poderá trazer inúmeras vantagens, sendo uma delas, contribuições significativas no desenvolvimento do pensar bem.

A seguir, ideias de Matthew Lipman a respeito do pensar bem e a respeito de maneiras de o promover nas escolas.

## **1.2. Pensando bem: uma proposta de Matthew Lipman**

Tendo em vista a importância do pensamento para o pleno desenvolvimento do ser humano, podendo inclusive, considerá-lo indissociável ou até imprescindível para as ações, Lipman buscou compreender o funcionamento das escolas para que o aprimoramento desta faculdade mental fosse considerado como o principal objetivo devendo, portanto, ocorrer já desde a infância. O desenvolvimento do pensamento é visto como um direito da criança, além de ser indispensável para a vida social. Levando-se em consideração estes aspectos o autor em suas observações constatou que o ambiente escolar, infelizmente não corresponde a isto, pois as crianças vão perdendo o entusiasmo para aprender ao se deparam gradativamente com uma linguagem, considerada por ele uniforme e diferente daquela que as crianças têm com suas respectivas famílias. Isso gera certa opressão para a voz infantil que vai aumentando gradativamente até se instalar o silêncio e a plena passividade. Lipman (1995, p. 23) afirma: “As crianças descobrem aos poucos que um ambiente como este raramente é animador ou desafiador.”

Além deste aspecto, outros elementos contribuem para isto, como certos paradigmas, certos padrões de fazer acontecer a vida escolar, dentre os quais ele destaca os seguintes: o padrão da prática normal e o padrão reflexivo da prática crítica. A expressão “padrão normal” nos remete a uma tradição na qual o desenvolvimento do pensamento não é uma prioridade, uma vez que o ensino se dá de forma mecânica e transmissiva, ou seja, não respeita a criança em suas especificidades nem pessoais e nem culturais. Nessa maneira de acontecer a escola, o professor é considerado o detentor do saber e compete a ele transmitir todas as informações possíveis para os alunos e, para estes cabe apenas o papel passivo de absorver tudo sem questionar.

Os conteúdos a respeito do mundo apresentam uma realidade que parece não ter a ver com a realidade dos alunos, vêm distribuídos em disciplinas que, muitas vezes se transformam em informações desconexas que o aluno deve entender, ou, melhor, memorizar com vistas a uma avaliação. O professor é visto como disciplinador e considerado o dono do saber.

Já para o paradigma reflexivo da prática crítica, a educação resulta da participação de todos e é um processo contínuo. As salas de aula são vistas não apenas como espaços de transmissão de informações, mas sobretudo como uma comunidade de investigação, cuja natureza é dinâmica interativa, o que facilita a compreensão e ajuda o estudante a formular julgamentos próprios decorrentes de um processo coletivo de análises e sínteses que os preparam para suas deliberações. Deliberações bem pensadas resultam em bons julgamentos, ou bons juízos. O professor tem, nessa perspectiva, além do papel sim, de transmissor, também e precipuamente, o de orientador e de mediador. O erro é considerado não como algo esdrúxulo, ou detestável, mas sim, como algo que pode naturalmente ocorrer e que pode ser trabalhado na busca de sua superação e de oportunidade para a prática da autocrítica. O erro, além de ser construtivo, tem também o papel de sensibilizar e humanizar. Neste paradigma o aluno é desafiado para pensar e não apenas para tomar ciência de informações prontas. Informações, como partes integrantes de um tema, devem ter a função de oferecer elementos a serem objetos de análises e de problematização. Aulas nessa direção podem ser um processo de ajuda para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico em crianças e jovens. Ou seja, de um pensar bem. O objetivo principal desse tipo de ensino é o

desenvolvimento do pensamento, o que resulta na apropriação e produção de conhecimentos.

Lipman, ao defender este tipo de ensino mais participativo no qual crianças e jovens têm voz e, ao apresentar críticas ao modelo tradicional de escolas (que ele denomina de padrão normal), menciona ideias de Dewey que mostram alguns equívocos que uma educação inadequada pode cometer, dentre eles este:

John Dewey estava convencido de que a educação fracassara por ser culpada de um estúpido erro categórico: ela confundia os produtos finais prontos de uma investigação com o tema bruto e não polido da investigação e tentava fazer com que os alunos aprendessem as soluções ao invés de investigarem os problemas e envolverem-se nos questionamentos por si mesmos. Do mesmo modo que os cientistas empregam o método científico para a exploração de situações problemáticas, assim deveriam fazer os alunos caso quisessem aprender sozinhos. (1995, p. 30)

Um dos equívocos da escola tradicional foi e tem sido o de oferecer respostas (os conteúdos apenas prontos e acabados) para perguntas não vindas dos alunos. Não que somente as perguntas espontâneas dos alunos devam ser levadas em conta. Mas elas podem ser tomadas como pontos de partida para acesso a respostas já dadas e para acesso à elaboração de outras perguntas que a elas sejam acrescidas (espontâneas e mesmo induzidas) e que devem provocar a continuidade das investigações, sejam coletivas, sejam individuais.

Há um erro no diretivismo escolar e ele, tal como apontado por Dewey, compromete o desenvolvimento da autonomia dos alunos para aprender e se distancia do propósito da educação voltado ao desenvolvimento do pensamento. Ou do pensar bem, com o qual Matthew Lipman estava preocupado.

Com vistas ao desenvolvimento desse pensar bem desde a infância, Lipman desenvolveu uma proposta de caráter filosófico que se tornou conhecida em muitos países desde a década de 1970. No Brasil, este programa chegou em 1984, através de Catherine Young Silva que, com ajuda de vários colaboradores, fundou o Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças.<sup>2</sup> Este programa ficou conhecido, no Brasil, como Programa de Filosofia para Crianças-Educação para o Pensar. Teve grande

---

<sup>2</sup> Um histórico da fundação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças e do desenvolvimento inicial do trabalho com o Programa de Lipman no Brasil pode ser lido no livro *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman* (1998) no Capítulo 4, de autoria de Ana Miriam Wuensch.

aceitação em muitas escolas do país mantendo influências até os dias de hoje, por conta de bons resultados que podem trazer para o desenvolvimento escolar dos alunos.

Lipman realizou pesquisas nos Estados Unidos da América do Norte para averiguar esses bons resultados e sobre eles diz:

Já foi demonstrado que as crianças que são ensinadas a raciocinar através da filosofia apresentam uma melhoria no raciocínio de 80% maior que crianças que não foram expostas à filosofia. Três anos de melhoria em um ritmo semelhante seria mais que o suficiente para fornecer às crianças uma caixa de ferramenta de raciocínio que poderia ser utilizada tanto na escola quanto em situações fora da escola. (1995, p. 50)

A maneira de pensar própria da filosofia, segundo Lipman, é propiciadora de desenvolvimento do pensar bem e propiciadora da produção de significados bem pensados para as experiências humanas. Uma das características básicas do pensar filosoficamente, que é fundamental na busca de significações, ou de sentidos, é a da contextualização.

Com relação à importância dos sentidos, ou significados para o agir humano e sobre os prejuízos que a falta de sentido presente, por exemplo nas escolas, acarreta, diz ele:

As crianças sentadas em suas carteiras, sufocadas por uma enorme quantidade de informações que parecem embaralhadas, sem sentido e desconectadas de suas vidas, têm a nítida impressão da absoluta falta de sentido das experiências. A falta de sentido é um problema muito mais fundamental do que simplesmente não saber em que acreditar. (1994, p. 31)

Atividades de estudo contextualizadas nas quais se busca integrar aspectos particulares da realidade em totalidades mais amplas, podem colaborar no desenvolvimento do que ele denomina de pensamento abrangente. Pensamento esse que é o que busca as relações que tecem essas totalidades, buscando, assim, as significações, por isto é interessante dialogar com as crianças, para que as mesmas possam compreender as conexões existentes de todos os elementos que foram devidamente analisados. Tal procedimento oportuniza a participação das crianças, que aos poucos formularão os entendimentos necessários que possibilitam

uma compreensão para os acontecimentos, ou seja, por meio do diálogo é possível estabelecer um sentido para o aprendizado. Pois, pensar assim, para Lipman é pensar bem.

Pensar é um processo de descobrir ou fazer associações e disjunções. O universo é feito de complexos (não há, evidentemente, realidades simples) como as moléculas, as cadeiras, as pessoas e as ideias, e estes complexos têm ligações com algumas coisas e não com outras. O termo genérico para associações e disjunções é *relacionamentos*. Considerando que o significado de um complexo encontra-se nos relacionamentos que este tem com outros complexos, cada relacionamento, quando descoberto ou inventado, é um significado, e grandes ordens ou sistemas de relacionamentos constituem grandes corpos de significados. (1995, p. 33).

Aulas desenvolvidas com estas marcas filosóficas, sem que se queira tornar as crianças prematuramente filósofas, mas iniciando-as em disposições que favoreçam o exercício do filosofar, podem trazer inúmeros benefícios formativos como o acima mencionado, isto é, o do desenvolvimento da maneira de pensar contextualizada, visto que as significações somente podem ser identificadas ou produzidas, em contextos, ou nas palavras de Lipman, nos “relacionamentos” que se podem identificar em tudo o que ocorre ou que se devem produzir quando se desejam novas ocorrências.

Paulo Freire partilha da convicção de que a captação das relações – dentro dos contextos em que se dão - que produzem os fatos ou acontecimentos é o que possibilita a tomada de consciência crítica e significativa desses acontecimentos.

... há níveis distintos de tomada de consciência. Um nível mágico assim como um nível em que o fato objetivado não chega a ser apreendido em sua complexidade. Se a tomada de consciência, ultrapassando a mera apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade em que se deu, é que, superando-se a si mesma, aprofundando-se. Se tornou conscientização. (1975, p. 77)

Freire diz, aqui, de outras características do pensar bem, como a criticidade e a profundidade que vai à raiz dos problemas suscitados pelos acontecimentos.

Além de propor o diálogo como caminho para o desenvolvimento desta maneira de pensar, visto que, para ele, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (1975, p. 69).

Uma educação assim, que se faz de maneira dialógica, portanto dando voz às crianças, buscando ajudá-las a situarem suas perguntas e suas respostas em contextos cada vez mais abrangentes, convidando-as à reflexão, à análise crítica e cada vez mais aprofundada, dentro de suas possibilidades, será por certo uma educação que instiga a curiosidade motivando as crianças para os estudos tornando a escola algo que faça sentido para suas vidas. Para muitas pessoas, uma educação marcada por características filosóficas é um bom caminho nesta direção, diz Lipman, lembrando

... aqueles que acham que o valor da filosofia está no fato de intensificar a dimensão reflexiva do currículo atual. Estes últimos afirmam que é preciso incentivar as crianças a serem mais reflexivas e mais críticas ao abordarem a história, as ciências políticas, as matemáticas, a linguagem, e assim por diante. (1994, p. 70)

Um trabalho educativo assim pode levá-las ao gosto por analisar, comentar, observar, conversar, ouvir, pesquisar, investigar, discutir, opinar, associar, buscar significados. Esses gostos são bons caminhos para o pensar bem.

Uma instituição centrada somente na transmissão de conteúdos, sem o convite à reflexão crítica e coletiva a respeito deles, contraria o objetivo de uma educação voltada ao desenvolvimento do bem pensar dos estudantes.

Este tipo de trabalho estimula o aluno a falar e ouvir e vice-versa, já que haverá pensamentos diferentes sobre um mesmo assunto, o que desperta o interesse em participar para conhecer e opinar. Desta forma, de acordo com Lipman, a escola deixará de ser um deserto de boas oportunidades, ou seja, um lugar sem manifestação de ideias. Um deserto no qual a vivacidade das várias falas não ocorre por se ter tornado um ambiente silenciador da voz dos alunos.

O pensar bem que se espera de todas as pessoas e que é o objetivo a ser alcançado por uma educação para o pensar, pode ser identificado quando nele estão presentes algumas características. É o que será apresentado a seguir.

### **1.3. Características do pensar bem**

Lorieri, no livro *Filosofia: fundamentos e métodos* (2002, p. 97-100)), indica algumas características do que se pode considerar um pensar de “boa qualidade”, as quais são apresentadas aqui sucintamente. Um bom pensar precisa se expressar em um pensamento que seja: reflexivo, crítico, rigoroso, radical, abrangente ou contextualizado, criativo e autônomo.

Pensar reflexivamente diz respeito a retomar os próprios pensamentos para os “pensar de novo” tendo em vista aprimorar, melhorar, ajustar, o que já foi pensado a respeito de algo. Trata-se de pensar o já pensado, olhando-o de novo. É o mesmo que re-pensar. Diz respeito à produção de metapensamento, ou seja, ao pensar sobre o pensar.

Numa realidade como a nossa, onde tudo é convite à rapidez, ao imediatismo, é oportuno que haja incentivos contrários a isso e atividades que favoreçam o hábito da reflexão. Afirmações não refletidas correm riscos mais frequentes de enganos do que as que são produzidas após maduras reflexões.

O pensamento reflexivo está relacionado ao pensamento crítico, pois, via de regra, é provocado por este último.

O pensamento crítico é o pensar capaz de colocar em crise afirmações ou julgamentos, provocando-se, a própria pessoa autora dessas afirmações, para que coloque em dúvida a garantia das mesmas. A palavra crítica, aqui, é tomada a partir da ideia de se sentir em crise: numa crise de dúvida com vistas a se assegurar da veracidade das afirmações produzidas. Trata-se de uma atividade mental de dar-se ao trabalho de “checar melhor”, colocar em crise, problematizar aquilo que pensamos.

O ser crítico está intimamente relacionado ao ser reflexivo, pois, é necessário estar habituado a 're-ver' pensamentos para os colocar sob a mira da análise crítica. Só rever, não basta: é preciso rever de maneira crítica.

No caso do trabalho em escolas, repensar o próprio pensamento de maneira crítica ajuda os alunos a reverem seus pontos de vista. O incentivo à criticidade realizado numa sala torna-se mais rico, uma vez que na mesma há uma diversidade cultural que contribui para que os alunos tenham contato com várias opiniões, crenças e valores, o que pode provocar comparações, ampliações e até revisões de seus pontos de vista.

O pensamento crítico tem como seu objeto as afirmações, ou seja, os juízos ou julgamentos que constantemente são produzidos em relação às pessoas, ao trabalho e até ao nosso jeito de ser. Isso pode nos aperfeiçoar quando promove a autocorreção, elemento imprescindível para qualquer aprimoramento pessoal.

Segundo Lipman (1995), o pensar crítico é o pensamento responsável pela justeza dos julgamentos e pela seleção de critérios seja para a sua produção ou elaboração, seja para elaborar a própria análise crítica desses julgamentos. Toda crítica precisa estar bem sustentada em critérios, mas estes precisam ser confiáveis para validá-la, pois são elementos indissociáveis e ao mesmo tempo dão credibilidade ao julgamento tornando-o mais justo, ou mais próximo da verdade. Diz Lipman:

Percebemos também uma relação entre critérios e julgamentos, pois um *critério* é frequentemente definido como “uma norma ou princípio utilizado para fazer julgamentos.” Parece adequado concluir, portanto, que há alguma espécie de conexão lógica entre pensar crítico, critérios e julgamentos. (...). O pensar crítico é, portanto, o pensar que emprega tanto critérios quanto é aquele que pode ser estimado por recorrer aos critérios. (1995, p. 173)

Lipman (1995, p. 170) acrescenta, ainda, a seguinte ideia a respeito do pensar crítico: “é o pensamento racional reflexivo que se concentra no decidir o que devemos acreditar e fazer.” Se é a maneira de pensar reflexiva e crítica que traz ajuda para que decidamos de forma mais garantida a respeito do que se deve acreditar e fazer, por certo que é uma maneira de pensar que deve ser promovida no trabalho educacional.

E, de acordo com Lipman (1995) o pensamento crítico é sensível em relação ao ambiente, porque considera: as circunstâncias excepcionais ou irregulares (análise de declarações independente de quem falou, pois busca pela veracidade dos fatos); limitações, contingências ou eventualidades especiais (em que momento um pensamento aceito pode ser considerado proibido); configurações globais (uma informação que circula em um contexto pode ser considerada errada, mas quando bem discutida pode até ter a sua validade); a possibilidade de que a evidência seja atípica (isso diz respeito à supergeneralização, pode-se pensar na preferência eleitoral) e, por fim a possibilidade de que alguns significados não possam ser traduzidos de uma área ou contexto para outros (expressões idiomáticas). Estes são alguns dos elementos apontados pelo autor que podem ser perfeitamente utilizados numa comunidade de investigação. Tais elementos ampliam o conhecimento do aluno.

Pensamento rigoroso ou metódico (método) diz respeito à sistematização, à ordenação, a proceder por etapas sucessivas e progressivas na direção da obtenção de algum resultado. No caso da atividade de pensar, o resultado desejado é o da produção de explicações e de entendimentos que se expressam nas afirmações, ou juízos. Há necessidade desse pensar metódico, ao menos para aquilo que é julgado importante e necessário. A precipitação, a pressa, não levam, normalmente, a bons resultados em qualquer atividade. Vale o mesmo para a atividade de pensar. O pensar bem requer essa característica. É importante que o professor faça com que os alunos analisem, passo a passo, temas. Normalmente os passos são: há uma questão ou problema; há um “acho que”, ou hipótese; há apresentação de razões ou de “porquês” para o “acho que”; há uma análise mais demorada dessas razões com a busca de dados ou de argumentos para elas; e há uma conclusão, ao menos para aquele momento. Estes passos são “passagens”, são caminhos que vão se emendando uns aos outros para se tentar chegar a alguma conclusão relativa ao problema posto. Os “caminhos”, ou passagens, são mediações necessárias para obter conhecimentos mais seguros. Percorrer os passos mencionados é trabalhar com rigor, com método.

Já o pensamento que busca aprofundar na compreensão dos assuntos ou temas, alguns autores o denominam de pensamento radical para indicar a maneira de pensar que não fica na superfície dos temas, mas vai à raiz dos mesmos, tanto em termos dos problemas que os suscitam, quanto em relação à busca de tudo o que

envolve o tema. Nossas análises é que nos dão, afinal, os nossos pontos de vista: temos que ter disposição a ir, o mais profundamente possível, na busca da compreensão de qualquer coisa; temos que ter disposição de ir às raízes, aos fundamentos. Isso é o que significa realizar um pensamento radical. Ele inclui a próxima característica. Esta maneira de pensar envolve uma análise minuciosa dos elementos que compõem um determinado assunto. Para desenvolver os procedimentos que visam a um pensamento rigoroso, por exemplo nas escolas, o professor precisa fazer várias mediações e intervenções, auxiliando o estudante, para que este incorpore a prática de utilização dos mesmos, tornando-a um hábito. É muito importante que o estudante considere todos os detalhes do assunto, pois seus juízos ou afirmações estarão pautados nesta forma de pensar.

Esta outra característica, a do pensamento abrangente é aquela maneira de pensar que não se detém apenas em um ou outro aspecto da temática, ou em partes dela. Busca ver os temas e os problemas por todos os ângulos possíveis, em todas as dimensões possíveis, em todos os relacionamentos possíveis. Isto significa buscar ver tudo de forma contextualizada, ver tudo fazendo parte de totalidades cada vez mais abrangentes. Tudo faz parte de alguma totalidade maior. Não se pode ver um fato isoladamente, pois há relações em todos os elementos que o configuram. É preciso, no caso da educação escolar, oferecer ajuda para ampliar a visão do aluno, tornando-a global, para que o mesmo possa compreender as associações existentes nas coisas e nos fatos analisados.

Pensamento criativo é a maneira de pensar inventiva, que busca alternativas, tanto às respostas já disponíveis que já se conhece, quanto às respostas produzidas por nós mesmos. Chegando-se a alguma conclusão, mesmo julgando que a mesma está bem fundamentada por argumentos sólidos, pode-se pensar em possíveis outras conclusões. Pode-se, também, formular os problemas de maneiras diferentes provocando novas hipóteses. Exercitar esses movimentos de pensamento auxilia no desenvolvimento do pensamento criativo, aberto a novas possibilidades. A maneira de viver das pessoas não teria se modificado se não tivesse havido pensadores criativos. Para oferecer ajuda no desenvolvimento da criatividade na maneira de pensar, é interessante colocar um mesmo problema com uma elaboração diferente, ou buscar ver uma situação de outra forma. Este tipo de pensamento criador é necessário para o mundo em que vivemos, por conta das mudanças constantes e rápidas que nele

ocorrem. Segundo Smith (1990, p. 134): “Criar é uma urgência fundamental e contínua, e é uma restrição do potencial humano o facto de tão poucas pessoas o fazerem.”

Outra maneira de dizer do pensamento criativo é denominá-lo de pensamento imaginativo. Todas as pessoas têm imaginação que, conforme Smith:

... é definida como a formação de conceitos mentais daquilo que não está atualmente presente aos sentidos, a consideração mental de ações ou acontecimentos que ainda não existem, e a concepção do ausente como se estivesse presente. Em suma, a imaginação é a criação de realidades possíveis, incluindo a realidade em que de fato habitamos, (1990, p. 81)

Criar realidades possíveis na mente é poder vislumbrar novas possibilidades também no real. Como dito acima, a maneira de viver das pessoas não teria se modificado se não tivesse havido pensadores criativos que foram capazes de imaginar novas possibilidades para o real no qual estavam inseridos. Nossa educação escolar não tem oferecido estímulos suficientes para o desenvolvimento do pensamento criativo e isso deve ser melhor pensado.

O pensamento autônomo é o mesmo que pensar por si mesmo, formulando as suas próprias ideias a respeito dos assuntos ou acontecimentos. Dispõe de pensamento autônomo quem elabora as próprias opiniões, suas convicções, argumentos e juízos com autonomia. Não que não se deva ouvir os juízos, opiniões, expressões do pensamento dos outros. Não é disso que se trata. Trata-se de levar em conta todo tipo de colaboração na elaboração da própria maneira de pensar. Mas, procedendo sempre a uma análise crítica (daí a necessidade do pensar criticamente) do que se ouve ou se lê. As características ou qualidades anteriormente indicadas do pensar bem são condições importantes para o desenvolvimento do pensamento autônomo.

Nas escolas, o desejável é que os alunos sejam autores de seu próprio pensamento, o que nem sempre ocorre. Cabe às escolas e à educação em geral, incentivar a produção autônoma de ideias, bem como incentivar para que os alunos exponham suas ideias nas salas de aula e aceitem que outros pensem de maneira diversa da sua. Não só: é saudável propor aos alunos que participem de rodas de conversas na forma de diálogos, nos quais, cada qual apresenta o que pensa a

respeito de algum tema, apresenta seus argumentos, ouve as concordâncias e as discordâncias dos demais, bem como seus argumentos e se disponha, se for o caso, a reconsiderar suas posições pela força dos argumentos que recolhe no processo do diálogo.

Ideias a respeito de metodologias dialógicas incentivadoras do pensar bem serão expostas mais adiante, nesta dissertação. Incentivadoras do pensar bem que contemple suas várias características até agora indicadas, sem prejuízo de outras que podem ser pensadas.

Mas, este pensar bem, com essas características ou qualidades, depende, segundo Matthew Lipman (1995), do desenvolvimento de certas habilidades de pensamento, como ele as denomina. É o que se verá a seguir.

#### **1.4. Habilidades que favorecem o pensar bem e a necessidade de seu desenvolvimento**

Entende-se aqui, por habilidade, o domínio de algum fazer. Conforme foi citado anteriormente, para Smith, pensar é algo que o cérebro faz. Mas, o pensar é um fazer que envolve muitos outros fazeres como: observar, perceber, perguntar, indagar, analisar, classificar, seriar, catalogar, sintetizar, imaginar, supor, formular hipóteses, constatar, provar, argumentar, refletir, repensar, adicionar, subtrair, multiplicar, dividir, relacionar, sequenciar, inferir, pressupor, definir, conceituar, traduzir, contextualizar, etc.. Saber realizá-los é ter habilidade no seu fazer. Todas as pessoas pensam e, por conta disso, devem saber fazer bem essas atividades de pensamento. Mas, nota-se que nem todas as pessoas pensam bem e, isso pode estar ligado ao fato de que não desempenham bem as habilidades de pensamento, especialmente quando precisam articulá-las para produzir um pensamento reflexivo, crítico, rigoroso, profundo, abrangente e autônomo. Daí propostas voltadas ao desenvolvimento das tais habilidades de pensamento como um bom caminho para uma educação para o pensar. A proposta de Matthew Lipman inclui favorecer o desenvolvimento das habilidades de pensamento. Ele se alinha àqueles que sustentam que “o fortalecimento do pensar na criança deveria ser a principal atividade das escolas e não somente uma consequência casual” (1995, p. 11) e isso envolve oferecer atividades voltadas intencionalmente ao cultivo do “pensar bem”.

Dentre elas as que estimulam o bom desempenho das habilidades de pensamento que ele indica reunindo-as em quatro grupos. Para ele, o educador deve identificar essas habilidades e ser capaz de oferecer mediação educacional no sentido de estimular o seu desenvolvimento.

São estes os quatro grupos: no primeiro estão às habilidades de investigação, no segundo as habilidades de raciocínio, no terceiro se encontram as habilidades de formação de conceitos e no quarto as habilidades de tradução. Ele as menciona explicitamente ao menos nas obras: *A filosofia vai à escola* (1990, p. 47-53; 80-81; 227-241) e *O pensar na educação* (1995, p. 65-76). Neste último ele menciona os quatro grupos de habilidades de pensamento, acima referidos os quais são resumidamente apresentados abaixo.

#### **1.4.1. 1º grupo: Habilidades de investigação**

Para Lipman investigar é indagar ou procurar saber a respeito de algo. Inclusive é investigar o procurar saber se algo afirmado está mesmo correto para, se não estiver, ser submetido à autocorreção. Segundo ele, a autocorreção aperfeiçoa, ainda mais o processo investigativo.

Ele exemplifica este processo quando menciona algumas das habilidades que uma criança pode utilizar ao procurar uma bola, ocasião na qual ela utiliza habilidades, como: considerar alternativas (lugares possíveis), construir hipóteses, testar outras formas de comportamentos. São atitudes que ao longo do tempo vão sendo aperfeiçoadas, até tornarem-se ações inteligentes. É um trabalho que proporciona, para a criança, inúmeros benefícios. E, segundo Lipman:

Entre a infância até a terceira idade, as diferenças são muito mais de grau que de espécie. É basicamente através das habilidades de investigação que as crianças aprendem a associar suas atuais experiências com aquilo que já aconteceu em suas vidas e com aquilo que esperam que aconteçam. Elas aprendem a explicar e a prever, e a identificar causas e efeitos, meios e fins e meios e consequências, como também a distinguir estas coisas entre si. Elas aprendem a formular problemas, estimar, medir e desenvolver as inúmeras capacidades que formam a prática que se associa ao processo de investigação. (1995, p 66)

Investigar é um aprendizado dinâmico, no qual a criança vai compreendendo o mundo, como também pode ser a incessante busca de soluções para os problemas que surgem ao longo da vida.

Para investigar de maneira competente, é preciso desenvolver algumas habilidades básicas que são as seguintes:

#### **1.4.2. A habilidade de saber observar bem**

Observamos tudo através dos sentidos (visão, olfato, audição, tato e paladar), bem como observamos o que sentimos em nosso íntimo. Essas sensações, com todo peso da orientação cultural que carregam, oferecem-nos elementos que, transformados em percepções e ideias, formam os conteúdos com os quais pensamos. Observar é o primeiro passo do processo de investigação. Mas, é necessário observar bem. É uma habilidade que pode e deve ser estimulada.

Observar, por exemplo, através da visão, não é apenas olhar; é enxergar atentamente os elementos que fazem parte de uma determinada situação, ou de um fenômeno, ou de algum objeto. Todas as pessoas possuem esta habilidade, mas é possível aperfeiçoá-la através de atividades propostas com esta finalidade. O mesmo se pode dizer do observar sons, pela audição, odores, pelo olfato, gostos pelo paladar, texturas e certas sensações corpóreas, pelo tato. Há atividades que são propícias para o desenvolvimento do que se denomina de acuidades visual, auditiva, olfativa, gustativa ou tátil. Isso não é novidade para certas propostas educacionais, mas infelizmente a preocupação com esse desenvolvimento não tem sido a regra.

A habilidade de observação completa-se: como provocadora da investigação, com o perguntar.

É a próxima habilidade deste grupo.

#### **1.4.3. Habilidade de saber formular questões ou perguntas substantivas**

Decorrentes da observação atenta vêm, ou podem vir às perguntas ou os questionamentos, pois algo poderá despertar a curiosidade, momento adequado para se trabalhar a formulação de boas perguntas que contribuam para a expansão

do pensamento. Acolher as perguntas das crianças e motivá-las para novas e crescentes indagações é fundamental para que se motivem para a busca de soluções ou respostas.

Perguntar, todas as pessoas perguntam, mas nem sempre as perguntas são realmente provocadoras de esforços investigativos. Nesse sentido Lorieri (2003) as denomina de perguntas substantivas.

Trata-se de desenvolver a capacidade de formular perguntas substantivas, com tal conteúdo de interesse investigativo, a ponto de nos impulsionar à busca de soluções, dada a sua importância nas situações em que estamos envolvidos. (p. 18)

Importante destacar que nada impede que o professor também faça perguntas substantivas, pois o educador que faz perguntas está também ensinando a perguntar. A atitude do educador é sempre um exemplo.

Havendo perguntas, o passo seguinte é pensar ou imagina possíveis e plausíveis respostas. Trata-se de estimular o desenvolvimento da habilidade seguinte.

#### **1.4.4. A habilidade de saber formular hipóteses**

Formular hipóteses é saber pensar possíveis respostas às questões formuladas. Não é algo fácil de se fazer, mas é na direção de possíveis comprovações delas que se instaura o processo de investigação. Esta habilidade está vinculada com a capacidade imaginativa, com a suposição, com a criação de alternativas. Trata-se de colocar em ação o pensamento criativo. Pois, para formular boas hipóteses, é necessário que seja capaz de **imaginar**, de **supor**, de **criar alternativas**, de **inventar** etc. De ser criativo.

Formulada a hipótese, é necessário ir à busca de comprovações. Para isso, torna-se fundamental o desenvolvimento da próxima habilidade.

#### **1.4.5. A habilidade de saber buscar comprovações**

A comprovação proporciona segurança para os saberes. Eles se apresentam com boas provas ou boa argumentação. Pois é sempre preciso justificar, explicar o porquê em relação ao que se afirma. Trata-se de habilidade que precisa ser trabalhada no processo educativo, já desde crianças. Para afirmações relativas a aspectos importantes da vida não se pode aceitar tranquilamente o “porque sim”. Nesse sentido afirma Lorieri:

Saber buscar comprovações para nossas afirmações é habilidade que pode ser desenvolvida quando se estimula para a verificação, para a averiguação, para a medição, para a argumentação, para a experimentação, para a constatação, para a exemplificação, etc. O não aceitar afirmações gratuitas, isto é, sem que paguem o preço de alguma comprovação, é atitude que força o interlocutor para ir em busca da prova. No âmbito educacional o educador deve ser este “cobrador de argumentos ou de provas”. (2003, p. 19)

Esta é uma mediação importante: não apenas ao “cobrar” provas, mas, também, no indicar ou sugerir caminhos e meios através dos quais as provas podem ser encontradas.

E quando provas não são encontradas, ou argumentos são frágeis ou inexistentes, o convite a rever as hipóteses e mesmo a rever posições já assumidas, é algo positivo e educativo. É educativo porque auxilia no desenvolvimento da disposição à autocorreção. Além de ser um caminho que proporciona um rico aprendizado quando se analisa o erro, pois, errar também é aprender.

#### **1.4.6. 2º grupo: Habilidades de raciocínio**

“Mas a ausência de habilidades de raciocínio é o bastante para produzir fracassos.” (LIPMAN, 1995, p. 49)

Raciocínio é o movimento do pensamento no qual, a partir de conhecimentos prévios, obtidos através da investigação e, a partir de certas relações entre eles, podem-se obter novos conhecimentos relacionados e explicitados através desse movimento. Diz Lipman que “Raciocínio é o processo de ordenar e coordenar aquilo

que foi descoberto através da investigação. Implica em descobrir maneiras válidas de ampliar e organizar o que foi descoberto ou inventado enquanto era mantido como verdade.” (1995, p. 72).

O que foi descoberto através da investigação são informações que são organizadas em juízos ou afirmações. Quando essas afirmações são organizadas de certa maneira e são estabelecidas ou descobertas certas relações de implicação entre elas, é possível produzir algo a mais que amplia o conteúdo dessas afirmações. Esse algo a mais são as conclusões. A esse movimento de produzir conclusões a partir de conhecimentos prévios, denomina-se de inferência. Diz Lipman, que quando ordenamos e coordenamos os nossos juízos, ou afirmações, de tal forma que, a partir deles, nós ampliamos aquilo que havíamos descoberto na investigação, nós estamos fazendo um raciocínio. Nas suas palavras:

O conhecimento origina-se da experiência. Uma maneira de ampliá-lo sem, no entanto, recorrer a experiências adicionais, é através do raciocínio. *Considerando aquilo que conhecemos, o raciocínio nos permite descobrir coisas adicionais afins.* A partir de um argumento solidamente formulado, onde iniciamos com premissas verdadeiras, descobrimos uma conclusão igualmente verdadeira que é “inferida” em consequência destas premissas. Nosso conhecimento baseia-se na experiência do mundo; é por meio do raciocínio que ampliamos este conhecimento, preservando-o. (1995, p. 66. Itálicos no original.).

O raciocínio é, pois, o processo do pensamento através do qual produzimos conclusões a partir de algo já sabido. A expressão linguística do raciocínio é o argumento. Todas as pessoas raciocinam e argumentam, inclusive crianças. Mas, nem todas argumentam de maneira correta ou válida. Raciocinar de maneira incorreta ou não válida, pode levar a enganos na produção de conclusões. Isso o próprio senso comum observa e adverte quando se ouve a expressão: mas esta é uma conclusão absurda!

Na busca de auxiliar crianças e jovens a raciocinar bem e, por consequência a bem argumentar, é que se torna necessário desenvolver, no processo educativo, esta habilidade: a habilidade de fazer inferências e de fazer inferências válidas.

#### **1.4.7. 3º. grupo: Habilidade de organização de informações, ou habilidades de formação de conceitos**

Lorieri (2003, p. 20), afirma que “Um conceito é uma organização de informações numa ideia”, buscando produzir a representação mental de algo. Essa representação mental é que nos permite identificar os seres, sejam objetos, animais, plantas, pessoas e fatos ou fenômenos. A expressão linguística dos conceitos são as palavras. Na verdade, os substantivos e os adjetivos. Esses últimos expressam conceitos de qualidades.

Pensar, como foi dito anteriormente, é articular ideias ou conceitos entre si, produzindo explicações, entendimentos e sentidos. Se é isso, para pensar, é necessário haver ideias ou conceitos. Quanto mais conceitos, maior pode ser a riqueza do pensar. Daí a importância do desenvolvimento de habilidades que proporcionam a formação dos conceitos. Dentre essas habilidades, Lorieri, a partir de leituras de Lipman, destaca as seguintes:

- habilidade de explicar, ou desdobrar o significado de qualquer palavra;
- a habilidade de analisar, de esmiuçar elementos que compõem um conceito qualquer e de, em seguida, sintetizar, unir de novo, tais elementos, reconstituindo o conceito;
- a habilidade de buscar significados de palavras em fontes como dicionários, enciclopédias, pessoas, e de adequar os significados encontrados ao contexto em que tais palavras estão sendo utilizadas;
- habilidade de observar características essenciais para que algo possa ser identificado como tal;
- habilidade de definir, isto é, de ser capaz de dizer o que algo é e que o torna inconfundível. (2003, p. 21)

Nota-se que este conjunto de habilidades fornece um suporte para que o aluno desenvolva a sua oralidade e o seu pensamento, como também a sua capacidade de aprender por si mesmo ou junto com o grupo e, prossiga em suas descobertas a respeito de seu entorno. O repertório do aluno vai se ampliando proporcionando-lhe uma expressão mais elaborada que o auxiliará no entendimento das relações mais complexas que serão observadas ou apresentadas ao longo da sua trajetória estudantil. O estímulo da fala é o mesmo que estimular a evolução do ser humano em seu sentido mais amplo, ou seja, humanizador e consciente da

realidade social na qual está inserido. O estímulo da fala é o caminho da liberdade da voz das crianças e de seu desenvolvimento pleno.

#### **1.4.8. 4º grupo: Habilidades de tradução**

De modo geral, pode-se dizer que, traduzir é dizer a mesma coisa dita por outrem, mas com outras palavras ou com outra linguagem. A mesma coisa, ou seja, sem modificar o conteúdo da mensagem original. Isso ocorre quando alguém traduz um texto escrito em uma língua, para outra língua. Mas, não é apenas neste processo que ocorre a tradução. Ela ocorre quando alguém diz, com suas palavras, algo que outra pessoa disse, com as palavras dela. Se este alguém diz fielmente o conteúdo dito por outra pessoa, diz-se que fez uma boa tradução.

É a capacidade de se dizer fielmente algo, dito por outrem, de diferentes formas e esta habilidade envolve outras, como interpretar, parafrasear, analisar, identificar corretamente significados.

As atividades de leitura e interpretação de textos são boas oportunidades para o desenvolvimento dessas habilidades.

Articulando-se o que foi dito até aqui, vê-se que há uma relação estreita entre as ideias que indicam a necessidade de uma educação para o pensar bem, as ideias relativas a algumas características consideradas fundamentais em um pensar bem e as ideias que indicam habilidades que precisam ser desenvolvidas numa educação para o pensar bem.

Educar para pensar bem é praticar ações que buscam desenvolver habilidades de pensamento, como as mencionadas acima, com vistas a que crianças e jovens tenham uma maneira de pensar com as características também já apontadas.

Para isso é necessário buscar um caminho, ou seja, uma metodologia capaz de oferecer ajuda educacional para essas crianças e esses jovens.

Lipman tem uma proposta nesse sentido: trata-se da metodologia da comunidade de investigação que será, a seguir, apresentada em seus aspectos mais gerais.

#### **1.5. Uma metodologia voltada ao desenvolvimento do pensar bem, segundo Matthew Lipman.**

Uma das melhores formas de desenvolvimento do pensar bem (com as características mencionadas no item 1.2 deste texto) através do cultivo das habilidades de pensamento (as habilidades de raciocínio, de investigação, de formação de conceitos e de tradução), é, para Lipman, a utilização da metodologia da comunidade de investigação cuja alma ou essência é o diálogo.

A assertiva de Lipman parte da sua convicção expressa nas seguintes palavras:

Refiro-me aqui a noções como o pensamento de um indivíduo ser, em grande parte, uma *internalização* daquilo que ocorre no grupo ou nos grupos dos quais o indivíduo participa. Este movimento do social para o individual é exemplificado na aquisição, no caso da criança, da linguagem dos pais e da apropriação que a criança faz dos significados da cultura na qual ele ou ela nasceu. Devemos começar, portanto, considerando o pensamento como um fato social e nos perguntando que tipo de fato social é. Isto, por sua vez, deve ajudar-nos a alcançar uma compreensão melhor sobre como fortalecer os tipos de ensino que irão fortalecer o pensamento dos alunos. (1995, p. 80)

Ou seja, a maneira de pensar de uma pessoa sofre uma grande influência da maneira de pensar das demais pessoas com as quais ela interage linguisticamente.

É na troca de ideias que as pessoas têm chance de expor aos outros o que pensam, de escutar os outros sobre o mesmo tema ou assunto, de comparar as suas ideias com as dos outros e as dos outros entre si e de, a partir daí, poder melhorar, completar ou mesmo modificar o que pensam ou, então, confirmar ainda mais seus pontos de vista.

Na situação de diálogo, as pessoas trocam seus pontos de vista, suas convicções, seus argumentos. É nessa troca de razões que as convicções podem ficar mais ou menos fortalecidas ou até se mostrarem claramente frágeis ou sem nenhuma sustentação. A proposta de se trabalhar assim no processo educacional escolar é enfatizada nas falas e nos escritos de Lipman e de seus colaboradores. Diz Lipman que “a discussão, por sua vez, aguça o raciocínio e as habilidades de investigação das crianças como nenhuma outra coisa pode fazer” (1990, p. 41).

Na verdade, Lipman não fala apenas de discussão, mas de diálogo. Diálogo entendido como uma conversa organizada em torno de um tema, que pode ser um assunto trazido pelos alunos ou a partir de uma problemática posta pelos participantes do grupo que buscam juntos, na troca de ideias, soluções para os

problemas postos, ou, ao menos caminhos para essas soluções. Um trabalho desses envolve os alunos mantendo-os atentos ao que é falado e evita a dispersão ou conversas aleatórias.

Conduzir uma conversa assim, de forma organizada, auxilia na organização do pensamento e pode conduzir os membros do grupo a internalizarem esta organização.

A comunicação que ocorre entre as pessoas é um ato social, seja no âmbito familiar, social ou escolar. Nestes núcleos vamos tendo contato com diversos conceitos, cujos significados estão atrelados ao contexto que os originou. A criança ao longo de seu desenvolvimento vai se adaptando ao mundo que a cerca, seja inicialmente por meio de gestos e depois a fala. A partir do momento em que começa a verbalizar, inicialmente pela repetição, geralmente é na família que ela começa a construir os primeiros significados e, estes são guardados em sua memória, momento no qual lhes é atribuído ou construído uma imagem para as palavras aprendidas. É dentro de um contexto que se constrói o sentido dos conceitos, que formulamos nossas opiniões, valores, adquirimos ou construímos a nossa personalidade. Tudo isto é repassado ou repensado por meio do diálogo, a atuação de um grupo, geralmente pode proporcionar benefícios ou novos aprendizados para os envolvidos.

Internalizar estas “boas qualidades” do pensamento já seria o bastante e justificaria, o suficiente, a utilização do diálogo na sala de aula na comunidade de investigação. Pensemos um pouco mais sobre isso reforçados por mais uma passagem do livro de Lipman (1995 p. 31):

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

Para que ocorra a “comunidade de investigação” nas salas de aula, Lipman propõe uma metodologia que busca fazer com que os participantes do grupo trabalhem de uma forma cooperativa onde o diálogo rigoroso e organizado em torno

dos temas propostos pode gerar bons resultados de produção de ideias cada vez mais claras a respeito dos mesmos, além de auxiliar no desenvolvimento do pensar bem, promovendo um aumento no repertório da criança, auxiliando-a ou incentivando-a a falar mais. Diz ele:

A comunidade de investigação, em certo sentido, é uma aprendizagem conjunta e, portanto, um exemplo da aprendizagem partilhada. Mas, em outro sentido, representa a exaltação da eficiência do processo de aprendizagem, visto que os alunos que acreditaram que toda a aprendizagem significava aprender sozinho descobriram que podem também utilizar a experiência das outras pessoas e beneficiar-se delas. (LIPMAN, 1995, p. 348).

Lipman não aponta o aprender compartilhado como sendo o único caminho de aprendizagem, mas indica a sua riqueza e as possibilidades multiplicadoras que encerra. Daí a proposta da metodologia da comunidade de investigação que envolve as atividades e as recomendações a seguir explicitadas. Estas atividades e recomendações têm como base vários escritos dele como o que se encontra nas páginas 349 a 351 de *O Pensar na Educação* (1995).

Trata-se de uma pedagogia dialógica que respeita e estimula a natureza social da criança que, mesmo antes de ingressar na instituição escolar, já adquiriu e construiu conhecimentos os mais diversos nas diversas oportunidades de interações sociais das quais participou. Nessas interações destaca-se o aprendizado familiar a partir do qual ela traz para a escola uma série de aprendizados que precisam ser levados em conta. As conversas no núcleo familiar são importantes para a criança e a preparam para a escola. Mas, quando a criança começa a frequentá-la cheia de entusiasmo, curiosa e com vontade de aprender algo novo, acaba percebendo que este ambiente, muitas vezes é frio e a limita numa carteira, sentada em fileiras, por algumas horas e neste tempo imóvel recebe informações que lhe são apenas transmitidas, na maioria das vezes, não têm sentido para a sua vida. Um ambiente assim, silencia a criança, pois não há interações como as que ocorrem no diálogo. Os momentos de diálogo podem ser um meio rico através do qual é possível desencadear processos cada vez mais bem sistematizados de pensar.

A partir dessas ideias relativas à necessidade do pensar bem, às características desse pensar bem e à necessidade de desenvolvimento de

habilidades de pensamento necessárias a esse pensar bem e, ainda, a partir das ideias relativas à importância de se criar espaços, na escola, para que as crianças possam falar (para “libertar sua voz”) e também ouvir seus colegas e com eles dialogar a respeito de temas de seu interesse, foram desenvolvidas atividades na escola onde trabalho que passam a ser apresentadas a seguir.

## CAPÍTULO 2

### **Relato de experiências de falas e de atividades compartilhadas das crianças**

Com o intuito de buscar estabelecer alguma relação de aproximação, se não comprobatória, mas, ao menos confirmatória da necessidade de liberar a voz das crianças em situação de aulas nas quais normalmente não lhes é permitido o exercício da fala própria, algumas dinâmicas dialógicas foram realizadas em quatro oficinas com o objetivo de libertar a fala das crianças. Tais dinâmicas foram desenvolvidas em duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município de Itapevi, SP. Essas oficinas ocorreram durante 2017 e 2018. O trabalho foi realizado no horário destinado para a leitura diária ou Roda de conversa, isso ocorre no início da aula. Apenas a atividade que tinha como intenção favorecer formação de conceitos foi realizada durante a aula de Língua Portuguesa.

Os trabalhos com a segunda turma, realizados no segundo semestre de 2018, tiveram como ponto de partida os relatos das conclusões a que chegaram os alunos da primeira turma (2017) com o propósito de sugerir soluções para alguns dos problemas apresentados pela turma anterior, como: violência, fome, miséria, desmatamento e poluição. Inicialmente foi sugerido, para o grupo, um estudo das consequências das ações locais sobre o conjunto do meio ambiente e para que pensassem soluções possíveis para as problemáticas apresentadas.

Devido ao pouco tempo, o trabalho com esta segunda turma ficou restrito à escolha de um dos problemas, dentre os acima mencionados, tendo havido em relação a ele, as dinâmicas relatadas mais adiante.

#### **2.1. Atividades desenvolvidas com a primeira turma (2017)**

Os trabalhos com a primeira turma de um 5º ano foram realizados no segundo semestre do ano de 2017, seguindo as seguintes etapas: inicialmente foi realizado um diálogo sobre a proposta do trabalho e sobre o tema buscando incentivar as crianças para que todos falassem; em seguida foi realizado pelos alunos, em grupos de 5 crianças, um desenho comunitário, seguido de novo momento de diálogo; por último, foi produzido um vídeo, a partir da proposição de temática relativa aos

cuidados com o meio ambiente e relativa às responsabilidades de cada um nesses cuidados. Para a produção do vídeo a Direção da Escola foi consultada sobre necessidade de autorizações por parte dos pais. Como as crianças foram filmadas com máscaras para não revelar sua identidade, não foi necessário pedir a referida autorização.

As atividades desenvolvidas tinham também em mente oferecer provocações e motivação para as atividades da turma de 5º ano de 2018, pois os resultados a que a turma de 2017 chegou, seriam analisados e, após análise, este segundo grupo iria propor ações que poderiam ser colocadas em prática no tocante à preservação do meio ambiente, ou no tocante a algum outro tema que, porventura, os alunos dessa turma escolhessem.

Para auxiliar na alimentação do diálogo relativo à temática proposta foram apresentadas, pela professora, ideias de Edgar Morin presentes em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), que dizem respeito às relações entre o local e o global chamando a atenção das crianças para o peso das atitudes locais na ocorrência dos problemas globais, no que diz respeito à preservação dos recursos naturais e no que diz respeito a outros aspectos da vida humana.

A seguir, breve descrição do que foi realizado em cada etapa.

### **2.1.1. Diálogo inicial**

Esta atividade, coordenada por mim, professora da classe, constou de um diálogo inicial com os alunos sobre o tema e a proposta do trabalho e o incentivo para que todos falassem. Foram retomadas ideias relativas às relações entre o local e o global exemplificando-as com os impactos da água e do ar, além do desmatamento e da crise hídrica.

Em seguida foi explicado que o grupo realizaria um “desenho compartilhado”. Compartilhado em dois momentos: no primeiro, os alunos se reuniram em grupos de cinco membros e cada um fazia uma parte inicial de um desenho que seria continuado pelo colega do lado, até que todos tivessem dado sua contribuição. Isso resultaria em cinco desenhos coletivos. No segundo momento, haveria a produção de um conjunto dos quatro desenhos de toda a turma, formando um “caderno” ou “livro”.

Os detalhes constam na descrição de cada etapa, mais adiante.

### **2.1.2. Desenho compartilhado**

Foi explicado aos alunos que eles produziram em pequenos grupos desenhos a partir das ideias relativas às relações entre o local e o global, conforme já conversado antes, mas, focando os desenhos nos impactos das ações locais que geram consequências globais, por exemplo, no tocante à poluição da água e do ar, além do desmatamento e da crise hídrica.

O procedimento deste trabalho foi realizado durante cinco dias no início do período das aulas. Esse momento é costumeiramente reservado pela organização escolar para a realização da “Roda de Conversa” tendo como objetivo o desenvolvimento da fala e do pensamento.

Para a realização dos desenhos, os alunos se organizaram em quatro grupos, de cinco alunos cada. A cada grupo foi entregue uma folha grande de papel verde (color set) para que nela fossem representados em desenhos, o seguinte: cada pessoa (os personagens, que são os alunos e a professora da sala) que fazem parte da situação local menor, na qual todos estão, ou seja, a sala de aula deles. Eles foram solicitados a desenharem o próprio rosto (no alto da folha) e o rosto da professora, na parte de baixo da folha. Pois, cada pessoa é uma parte do todo do mundo e, o que faz, impacta no todo.

Em seguida, fariam um desenho representando a escola como o local onde se pode aprender ações que afetam as famílias de cada um, o bairro e o mundo. E desenhariam, também, algo que afeta as famílias, o bairro e o planeta terra.

Os desenhos do rosto da professora, da escola, e o que afeta as famílias, o bairro, o país e o planeta terra, deveriam ser passados para o outro grupo para serem complementados, resultando em 4 desenhos com os rostos dos alunos, da professora, da escola e dos demais aspectos solicitados.

Após as orientações e posicionamento dos grupos, foi estipulado um tempo de vinte minutos para cada desenho, período no qual cada grupo iria fazer uma parte do desenho, para que o grupo seguinte desse a continuidade, a partir do que já estava realizado.

Para garantir a participação de todos foi proposto o revezamento dos grupos na confecção dos desenhos.

No decorrer da atividade, as crianças, em certos momentos, conversavam com os membros do grupo que já haviam desenhado e perguntavam como poderiam continuar, por exemplo, quais as cores poderiam ser usadas e outros detalhes: havia uma preocupação de como continuar o desenho do grupo que já havia iniciado. Em outros momentos conversavam entre elas, sobre ocorrências que afetam o meio ambiente, por exemplo, sobre a fumaça que os carros do bairro soltam, principalmente daqueles carros que soltam a fumaça bem escura. Lembravam também dos caminhões e dos ônibus velhos e chegaram a questionar a quantidade de fumaça que vai para o ar todos os dias. Recordaram de algumas aulas nas quais foi dito algo a respeito da poluição do ar e sobre a importância do banho para tirar a poluição da pele. Também comentaram sobre o fato de a poluição contaminar a água da chuva e ao fato de essa água não poder ser usada para fazer comida, ou para beber. Na troca dessas ideias, uma ideia completava a outra, ocorrendo uma rica troca de informações entre os alunos sobre esse tema. Por exemplo, houve falas como a de uma menina que disse “sentir raiva” de uma vizinha que lava a calçada com água potável e de outra menina que comentou que as pessoas estão poluindo tudo, até a própria pele. Isso indica que, enquanto desenhavam e conversavam, demonstravam preocupação com a situação do ar e com a poluição da água no bairro, passando, em seguida, a se preocuparem com esses problemas em relação a todo o meio ambiente. Elas podem aprender muito, conversando, dialogando, tendo voz, podendo expressar suas preocupações, agora possíveis de serem manifestadas com a ajuda de atividades mediadoras proporcionadas pela escola.

Por fim o desenho compartilhado foi encerrado com a sugestão da professora para que os alunos organizassem um “livro” que teria uma capa e cujas páginas seriam as folhas por eles desenhadas. Este “livro”, com suas folhas grampeadas, era um registro do trabalho realizado. A composição do livro ficou assim: uma **capa** com o título: **“A parte está no todo e o todo está na parte”**. As folhas desenhadas pelas crianças: primeiro a folha com as pessoas da sala (alunos e professora); em seguida, as folhas com os desenhos coletivos da escola, do bairro e do planeta

terra. Um “livro” com 5 páginas e muitos autores. O título da capa foi escrito pelas crianças, cada uma colaborando em uma das letras.

### **2.1.3. Diálogo a partir da realização dos desenhos compartilhados**

Após a realização dos desenhos houve um momento de diálogo, a respeito da dinâmica ou do trabalho realizado. Cada criança foi convidada a falar expressando-se ou com uma palavra, ou uma frase, ou dizendo sobre algum sentimento que lhe ocorria, ou, ainda, apresentado alguma pergunta.

Nesta sala havia crianças que praticamente não falavam, por diversas razões. Mas, sempre observam tudo. Algumas delas, ao serem convidadas a se manifestarem disseram algo assim: “Achei legal.” “Todo mundo polui o mundo.” “É difícil continuar o desenho do colega.” “Gostei.” “A gente está poluindo tudo, até a pele.” Isso foi um bom avanço. Oferecer para a criança a chance de falar, uma palavra que seja, já é um começo. Desse começo pode resultar alguma conversa e, até a possibilidade de ela falar mais num outro momento.

Uma aluna manifestou-se dizendo: “foi legal fazer este trabalho que mostra como se polui o mundo também.” A maioria da turma manifestou concordância. Outra criança fez o seguinte comentário a partir da dinâmica que envolveu a troca e a complementação dos desenhos: “Trocar de lugar é bom, porque a gente participa de tudo um pouco e é legal continuar o desenho do colega.”

Em todos os momentos de diálogos, a participação das crianças ocorreu de forma espontânea, o que as encoraja a falar o que pensam.

## **2.2. Realização compartilhada de um vídeo**

Por último, com esta turma de quinto ano, no ano de 2017, foi-lhes proposto produzir compartilhadamente um vídeo. Para isso, foram realizadas atividades preliminares até que todos pudessem entender as dinâmicas que seriam filmadas.

As gravações e edição foram feitas por pessoa contratada para esta finalidade e o resultado consta em vídeo, cujas etapas estão em arquivos anexados a este relatório e acompanharão a versão final da dissertação gravadas em CD.

Esta atividade foi realizada da maneira a seguir descrita.

Primeiro foram realizados diálogos em que foi feita uma retomada das atividades anteriores nas quais foi mostrado como, determinadas ações locais que vão desde a escola, passando pelo bairro e chegando ao mundo, afetam o todo do Planeta Terra.

Ideias da obra *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e nas incertezas humanas* (MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio-Roger, MOTTA, Raúl Domingo, 2003), devidamente traduzidas para a melhor compreensão das crianças, foram utilizadas para subsidiar os diálogos. Neste livro os autores procuram conscientizar a todos sobre os acontecimentos que marcaram a humanidade, desde as guerras, a bomba atômica, a contaminação dos recursos naturais e o uso impensado dos mesmos. Ao mesmo tempo, eles lembram que existem movimentos contrários a isto como os dos ambientalistas, dos médicos sem fronteiras e dos movimentos pela paz. Essas ideias foram abordadas durante os diálogos. Alguns alunos lembraram-se, durante os mesmos, das marchas pela paz realizadas na cidade do Rio de Janeiro.

Além da problemática dos recursos naturais, os alunos falaram a respeito de outros problemas que prejudicam a todos, que são: a violência, a guerra, a fome, o desmatamento, a poluição, doenças e miséria. A partir de uma indagação da professora sobre se somente no bairro onde as crianças moram, ou se somente no Brasil esses problemas existem, a maioria respondeu que não. Esses alunos foram orientados, ao longo de todo este trabalho, a assistirem noticiários na TV juntamente com seus pais. O objetivo era o de que percebessem a presença dos problemas no contexto maior do Planeta e de que pudessem ter uma ideia mais clara a respeito do que seria o global, na referência ao conjunto desse planeta.

Em dado momento dos diálogos, foi realizada uma conversa em torno do significado do tema: Educar na era planetária. Chamou à atenção a palavra “era”. Algumas crianças recorreram aos contos de fada, pois associaram o termo “era”, presente no título, com o “era uma vez”, relacionando-o com algo fantasioso. Outras o associaram com o verbo “ser”, comparando-o com algum acontecimento que já ocorreu.

Para auxiliá-las na construção da ideia de “era” com a ideia de “período”, foi perguntado para as mesmas se a palavra “era” não lembrava alguma animação cinematográfica que pudessem ter visto na TV. Uma criança lembrou-se do desenho

animado, *A era do gelo*, e também da era ou do período dos dinossauros. Isso contribuiu para que houvesse uma associação entre o termo era e a palavra “período”.

Alguns alunos pediram para consultar o significado da palavra “era” no dicionário e constataram que estava relacionado a espaço de tempo, acontecimento ou fenômeno. Estas descobertas ajudaram na compreensão do título, “*Educar na era planetária*”. A partir daí procurou-se ajudá-los a pensar como, neste momento em que estamos, o da “era planetária”, tudo tem impacto no global. Era importante o entendimento a respeito da necessidade de se aprender algo para ajudar na preservação dos recursos do planeta.

Foi sugerida uma música para ser cantada pelo grupo, no desenrolar da atividade a ser gravada no vídeo. Trata-se da música de Ivan Lins: *Depende de nós*. Música que pode sensibilizar e conscientizar ao mesmo tempo, em relação à temática trabalhada.

Tudo isso serviu como aporte para a melhor compreensão do tema por parte dos alunos.

Foi-lhes, ainda, explicado que a atividade a ser realizada e gravada consistiria também, em trocar pequenos papéis que estavam afixados em um Globo Terrestre (no Planeta) com as seguintes palavras: miséria, fome, doença, desmatamento, guerra e poluição. Estas palavras seriam substituídas por estas outras: vida, amor, paz, união, comida e reflorestamento. Ao mesmo tempo em que realizariam essas trocas dos papéis, eles cantariam a música citada.

Para que tudo pudesse ser bem realizado, foram realizados ensaios com o canto da música e com a troca dos papéis.

Foi dito ainda às crianças que, durante e após a atividade, elas poderiam se manifestar verbalmente para dizerem o que pensaram ou pensavam a respeito de tudo isso.

As crianças não gostaram da ideia de apenas substituir as palavras fome, miséria, desmatamento, violência e guerra. Disseram que eram “palavras ruins” e deveriam ser rasgadas, jogando-as no lixo para, desta maneira, serem eliminadas da Terra. Na fala de uma aluna: “rasgar as palavras, porque rasgando poderia falar que está eliminando, eliminar isso para não existir mais no planeta”.

A sugestão foi aceita pelo grupo que ainda acrescentou a ideia de, ao final da gravação das trocas dos papéis, cada criança e também a Professora, beijassem o globo terrestre e, em seguida, dando-se as mãos, o beijassem de novo em grupos.

Para as gravações, as crianças utilizaram máscaras com cores diferentes que lhes cobriam os rostos. De um lado para garantir o anonimato delas nas gravações e, de outro, para que as cores das máscaras pudessem significar a diversidade étnica presente no Planeta, bem como o verde para indicar a cor da vida nas plantas e o azul para indicar a cor limpa dos céus.

A realização deste trabalho proporcionou para as crianças uma participação ativa, uma vez que desde o começo de sua elaboração, as mesmas eram consultadas e podiam propor algo. Este tipo de trabalho, o dialógico, promove esclarecimentos para alguns fatos da vida, como também promove um sentido para o aprendizado que ocorre no ambiente escolar, pois a criança busca por esclarecimentos para os fatos da vida. Tudo isto contribuiu para a elaboração da fala das mesmas e para sua expressão.

Seguem algumas amostras das falas:

“Se cada um fizer a sua parte, todo mundo se ajuda.”

“É como diz a música: a vida não sobreviverá, a gente vai fazer o possível para cuidar do mundo, a gente vai tentar ajudar ele da melhor forma possível.”

“Beijar a Terra, beijar a Terra é um ato de carinho, porque se a gente não cuidar da Terra nada mais vai sobreviver.”

“Se cada um cuidar do planeta, todos vão colaborar.”

“Não jogar o lixo no chão, não deixar o esgoto sujo, jogar o lixo em casa.”

“O trabalho foi legal, porque ele demonstra um ato de amor pelo planeta.”

“Esse trabalho foi bom, porque ele passa coisas boas para as pessoas terem mais noção no mundo do que a gente.”

“A colaboração de todos ajuda o mundo a se regenerar.”

“Pode ser que este trabalho ajude a melhorar o mundo, tipo parar com a violência, o roubo, a fome no mundo.”, entre outras.

### **2.2.1 Finalização das atividades**

Após a realização das atividades o diálogo inicial sobre a proposta do trabalho e sobre o tema buscando incentivar as crianças para que todos falassem; desenho compartilhado, o segundo momento de diálogo, a produção do vídeo, foi feita uma aula com considerações finais e o anúncio de que todo o material produzido seria utilizado com a turma do 5º ano de 2018 para que os alunos daquela turma também pudessem pensar sobre a temática trabalhada com os alunos do 5º ano de 2017.

O material produzido foi efetivamente utilizado como o desencadeador do trabalho dos colegas do ano seguinte, pois tudo foi apresentado: primeiramente o Desenho Compartilhado e, em seguida, o vídeo. Isso foi feito em 2018 e é o que é mostrado a seguir.

### **2.3. Atividades desenvolvidas com a segunda turma (2018)**

#### **2.3.1. Uma primeira conversa em torno de palavra e do seu significado**

Os trabalhos com a segunda turma de 5º ano foram desenvolvidos no segundo semestre. Primeiramente foi realizado um diálogo a respeito das atividades que seriam desenvolvidas que teriam como foco problemas existentes na região na qual os alunos vivem e onde a escola se situa. Problemas que afetam a vida de todos, a vida da sociedade e do mundo. Tentou-se articular relações entre o local e o global, assim como o fizeram os alunos do 5º ano de 2017.

Em seguida foram mostrados os dois trabalhos finais realizados esta turma do ano anterior: o desenho compartilhado e o vídeo. Após a exibição do vídeo os alunos foram convidados a escolher uma palavra, por meio de uma votação, dentre estas que constavam no vídeo apresentado: violência, fome, miséria, doença, guerra e desmatamento. A palavra escolhida pela maioria, por meio de voto, foi violência.

Logo depois, por proposta da professora ocorreu um diálogo a respeito da palavra, durante o qual as crianças puderam falar o que pensavam sobre a violência. Para que esta dinâmica transcorresse adequadamente, no sentido de garantir a participação de todos, foi combinado que cada um falaria no máximo três minutos e

cada um na sua vez. Este tempo foi estipulado, porque na sala há alunos que possuem certa dificuldade para expor o que pensam, sendo às vezes necessário auxiliá-las. Com jeito pode-se falar para a criança pensar enquanto os outros falam, isto também é uma forma de ajudá-la.

Outro aspecto combinado foi o de não identificar as pessoas envolvidas nos depoimentos. São acordos, previamente estabelecidos e as crianças já estão acostumadas com este tipo de processo.

Durante o momento da conversa as crianças deram exemplos de situações de violência e algumas falaram de sentimentos que nelas são despertados por presenciarem ou viverem experiências de violência como as que seguem. Os nomes são fictícios.

“Dá um desgosto, porque quando a gente está em casa, pode acontecer uma violência com uma pessoa que está na rua e você escuta os gritos.” (Gênio, 11 anos).

“Um dia ouvi os gritos de uma mulher, ela estava apanhando de quatro homens. Senti muita tristeza.” (Poliana, 10 anos).

“Vi uma mulher apanhando de corrente.” (Cloe, 10 anos).

“Sinto uma dor no coração quando escuto algo sobre violência.” (Batman, 10 anos),

“Sinto um pouco de raiva, porque há pessoas que estão seguras dentro de casa e outras não têm casa para morar.” (Venom, 10 anos).

“Sinto muita tristeza, porque tem muitos pais e mães que estão em casa e, enquanto os filhos vão trabalhar as pessoas cometem uma violência.” (021, 11 anos).

“Vi dois homens brigando e senti pena, porque um deles estava com uma faca e podia matar.” (Afrin, 11 anos).

“No dia dos pais, do ano passado, estava com a minha família brincando na rua, quando alguns motoqueiros pararam e começaram a atirar numa pessoa, ela morreu.” (Super Homem, 11 anos). No decorrer dos depoimentos algumas crianças se manifestavam indignadas.

Após as falas das crianças, na forma mais de depoimentos, foi-lhes perguntado sobre o que elas pensam a respeito da violência. Um aluno mencionou que violência causa desgosto, outro chegou a comentar que é tristeza, outro chegou a dizer que é morte. O diálogo se prolongou por alguns minutos. Inclusive com consulta por algumas crianças ao dicionário. Em seguida, a professora sugeriu para

que os alunos construíssem coletivamente uma frase com algumas das palavras mencionadas. Foi produzida a seguinte frase: “Violência causa muito desgosto, tristeza e morte.”

A maioria dessas crianças tem entre dez e onze anos e a violência está muito presente nas suas vidas, como se viu nos depoimentos. Nesta escola, assim como em outras, as crianças são constantemente orientadas por professores, equipe gestora e pais, para se protegerem das armadilhas da vida, dentre elas as armadilhas de todos os tipos de violência.

Os depoimentos foram registrados na lousa, com a prévia autorização dos alunos, para que fossem analisados por todos, contando também com a participação da professora.

A partir dos registros na lousa foi realizada mais uma sessão de diálogo, buscando recuperar ideias e os momentos do que foi feito.

As crianças expressaram-se livremente, seja por meio de uma palavra, de uma frase ou de perguntas. Houve, inicialmente, um momento de silêncio, até que uma criança se manifestou: “fiquei com pena do Super Homem.” Ela se referia ao relato do menino que assim foi identificado acima e que relatou o tiroteio de dois motoqueiros no qual uma pessoa foi morta. Várias foram as manifestações a partir daí. Em uma delas, uma criança disse: “é ruim viver assim.” Assim como, a professora perguntou, ao que a criança respondeu: “com medo”. O relato do Super Homem comoveu a turma, inclusive a professora.

Após este diálogo final a professora comentou a respeito do próximo trabalho que seria realizado para finalizar tudo o que foi feito. Foi proposto elaborar um relatório final do projeto, com o seguinte título: “O que eu posso fazer por mim mesmo e pelo mundo”. As crianças conversaram um pouco e concordaram.

#### **2.4. Produção individual do relato final a respeito do tema: O que eu posso fazer por mim mesmo e pelo mundo**

Para a realização deste relatório, houve uma conversa inicial na qual ficou decidido que se devesse pensar não apenas na violência, mas nos demais problemas apresentados, seja pela turma do ano anterior, seja nas conversas havidas com a turma de 2018.

Foi sugerido para que as crianças escrevessem a respeito de soluções possíveis ou criativas. Por exemplo, para superar os problemas causados pela poluição. Sugeriu-se, também, que pensassem ações coletivas, mas também o que cada um pode fazer no seu dia a dia. As conversas caminharam na direção de que fossem pensadas soluções para diminuir ou mesmo extinguir a poluição das águas.

Foi dito às crianças que deveriam relacionar as suas ações diárias com a preservação da água, como também poderiam escrever sobre ações que contribuam com a manutenção do meio ambiente em geral. Foi recordado com os alunos todo o estudo realizado a respeito deste assunto. Isso os auxilia a resgatar as informações e na organização das mesmas, dando-lhes assim, o suporte necessário para que prossigam de forma autônoma nas suas ideias e em suas elaborações.

As atitudes sugeridas deveriam estar relacionadas ao tema sugerido, pois o propósito do trabalho foi o de, além de se trabalhar a oralidade da criança, também o de desenvolver nelas consciência em relação à necessidade de atitudes responsáveis no tocante ao uso racional da água. Este assunto foi escolhido, porque o problema hídrico ainda está longe de ser resolvido no mundo e o bairro onde as crianças moram, sofre muito com este problema.

Dentre as palavras apresentadas para as crianças na atividade anterior (violência, fome, miséria, desmatamento, meio ambiente, doenças, etc.), o trabalho relacionado à preservação dos recursos naturais e, no caso a água, era o mais viável para uma criança escrever.

Além disso, este assunto é muito explorado no ambiente escolar, o que proporciona um bom entendimento que dê suporte para que as crianças possam produzir um registro, julgamos, mais facilmente.

No tocante à relação do local com o global, o tema do cuidado com a água facilita esta compreensão, pois também está relacionado em preservar da vida como um todo no planeta.

Ressalve-se que mesmo com a escolha desse tema, nada impedia as crianças de escreverem a respeito de outro que não foi abordado, pois o importante é que elas se expressem por meio da oralidade e da escrita.

Todo trabalho com essas crianças foi feito dialogicamente, envolvendo orientação, esclarecimento e escolhas, pois a criança entende e participa do

processo inteiro do trabalho, inclusive para mudar algo que julgassem adequado. Ou seja: as crianças tinham voz ativa.

Após as explicações foi entregue para cada criança uma folha de sulfite colorida, azul ou verde, uma vez que estas cores também estavam relacionadas com a dinâmica. A cor verde simboliza o reflorestamento e os benefícios desta ação, como por exemplo: ar mais puro. No decorrer das conversas uma criança lembrou-se da poluição do ar. A cor azul estava vinculada com a água, seu uso racional e importância para a vida.

A produção do texto individual foi iniciada na sala, após o diálogo. Mas, os alunos foram orientados a continuar em casa com a ajuda dos pais, pois a ideia era a de passar adiante os estudos desenvolvidos na sala sobre o uso racional da água e a poluição do ar. O resultado foi interessante. Alguns pais gostaram desta atividade, porque viram as consequências das próprias ações diárias, no que diz respeito ao uso da água. Uma preocupação manifestada pelas crianças e reforçada no trabalho desenvolvido.

Nem sempre, porém, os pais participaram. Na verdade, foi a minoria. Mutas crianças comentaram que fizeram sozinhas. Outras concluíram na sala e algumas pediram ajuda de colegas e da professora.

Em relação à participação geral da sala, o resultado foi bastante satisfatório. A maioria realizou a atividade e mesmo alguns que faltaram às aulas, pediram para o fazer.

Foram selecionadas algumas das produções das crianças das quais seguem algumas amostras de escritas produzidas. Os nomes são fictícios criados pelas crianças.

“Eu gostaria que às pessoas cuidassem do mundo para o futuro das crianças e parem de gastar a água do mundo as represas estão ficando vazias.” (Coringa, 11 anos).

“Quando eu crescer eu quero fazer uma invenção para limpar o rio Tietê e os outros rios para que os peixes possam viver na água limpa e saudável.” (Rosinha, 11 anos).

“Não podemos gastar muita água, a água é a nossa vida. Cuidar um do outro é pensar no nosso próprio bem.” (Docinho, 10 anos).

“Sempre que achamos um plástico ou um papel no chão temos que pegar e por no lugar dele no lixo, se fizermos isso estaremos cuidando do planeta Terra o planeta que nós vivemos.” (Homem Aranha, 11 anos).

“Eu queria fazer uma máquina que ao encontrar um lixo no chão, ela fosse lá para pegar e reciclar.” (Anjinho, 10 anos).

“Recolher o lixo da praia ou em qualquer lugar do mundo e economizar a água.” (Venon, 12 anos).

“Economizar a água é a coisa mais importante do planeta, sem água nós não conseguimos viver, sem água a gente não vai ter alimentos feitos na agricultura, já que eles precisam de água.” (Gênio, 11 anos).

“Eu posso pegar os pacotes de doces que encontrar na rua e jogar no lixo, posso também, desligar os aparelhos elétricos porque a energia é à base de água. Posso também verificar antes de dormir se não tem nenhuma torneira pingando. Posso pedir para o meu pai que ao fazer a barba use um copo com água. Podemos reutilizar a água da máquina para lavar o quintal. Isso é o que eu posso fazer por mim e pelo planeta.” (Venon, 10 anos).

“Eu queria fazer um purificador de água para colocar no mar.” (Kaneki, 11 anos).

“Existe algumas maneiras de colaborar com o meio ambiente, como por exemplo, evitar o desperdício de água ao tomar banho, ao lavar a louça e não lavar a calçada.

Podemos guardar a água da chuva para regar as plantas, lavar o quintal, o carro ou até mesmo jogar no vaso, também usar a água da máquina. Outra maneira de ajudar o meio ambiente é reunindo nossos vizinhos e combinar uma reciclagem assim cada pessoa ficaria responsável para separar o lixo da sua casa, lixo orgânico dos recicláveis como papel, plástico metal e vidro.” (Marinette, 10 anos).

“Eu tenho um sonho onde eu posso criar uma organização internacional de limpeza voluntária para limpar os espaços públicos.” (Kaneki, 11 anos).

“Reutilizar a água da máquina e não jogar o lixo no chão, porque do chão vai para o esgoto e do esgoto vai para o rio e do rio vai para o oceano e no oceano tem animais que podem morrer.” (Avenver 5816, 10 anos).

“Vamos limpar a praia tire as garrafas e copos do mar.” (Mônica, 11 anos).

“Se eu pudesse eu criaria uma máquina enorme para que puxasse o ar poluído e, que não danificasse nada e, que fizessem réplicas dessa máquina para o mundo. E quando terminar todo o processo quem fizer alguma atitude de poluição ou coisa assim, por exemplo, queimar matinhos ou botar fogo no quintal por nada, vai sofrer uma punição pela lei.” (Sininho Max, 11 anos).

“Se eu fosse um cientista eu criaria um lugar especial para plantar árvores, mas que não entre poluição. Com oxigênio artificial para eu respirar e as plantas também. Eu posso ajudar o mundo da seguinte forma: recolhendo o lixo da rua, da praia, não desmatando e não jogando lixo em rios.” (Son Goku, 10 ano)

Algumas crianças tiveram dificuldade para organizar as suas ideias, estas foram auxiliadas por seus colegas e pela professora, pois o importante é incentivar e garantir a participação de todos.

Em relação ao desfecho deste trabalho, foram apresentadas para as crianças duas propostas de encerramento: a primeira consistia em cobrir uma esfera de isopor simbolizando o planeta a qual, depois seria coberta com papéis picados nas cores: azul e verde.

A segunda sugestão seria a de envolver a esfera de isopor em um TNT azul, simbolizando a água, depois sobre este TNT seria colocada uma faixa de TNT verde, simbolizando o reflorestamento, em seguida seria colocada uma faixa de TNT rosa, simbolizando o amor e por último seria colocada uma faixa branca, esta simbolizando a paz.

Houve um momento de diálogo a respeito das duas sugestões. Seguiu-se uma votação, tendo ganho a segunda sugestão. As crianças pediram para que a

faixa branca (representando a paz) fosse a mais larga, pois se lembraram do trabalho realizado a respeito da violência. Uma das razões pela escolha foi que na segunda sugestão “havia sentimentos bons”.

A atividade foi realizada. Alguns pais foram convidados para participar, mas apenas um pai compareceu.

Neste momento as crianças foram colocadas em círculo e o título do trabalho foi escrito na lousa. Depois foi realizado um diálogo para explicar para o pai, a respeito do trabalho, assim como o que seria feito no decorrer da dinâmica. Após esta conversa o pai convidado deu uma sugestão, que foi a seguinte: passar com a metade do globo (o globo era uma esfera de isopor vazia no seu interior), para as crianças colocarem os papéis com as suas produções, dentro desta metade, simbolizando, assim o cultivo das ações sugeridas por esta turma. Depois a esfera seria fechada com a outra metade, ficando as produções lá dentro do globo terrestre. Sugestão aceita, o pai ficou encarregado de recolher as produções dos alunos. No momento em que o pai passava para as crianças colocarem as mensagens, o mesmo fazia a seguinte pergunta: O que você pode fazer por si mesmo e pelo mundo? Foi uma atitude espontânea do pai. Neste momento, em que o pai passava segurando a metade do isopor, cada criança colocava o seu registro dobrado e falava o que estava pensando como resposta à pergunta do pai.

Seguem alguns registros das falas de crianças, cujos nomes são fictícios.

“Um sonho da cidade ficar mais limpa.” (Marinete, 10 anos).

“Você pode não jogar o lixo na rua, contribuindo assim com o mundo. Não pratique o desmatamento e nem a violência.” (Anjinho, 10 anos).

“Não praticar a violência.” (Rosinha, 10 anos).

“Ajudar os moradores de rua.” (Cebolinha, 10 anos).

“Menos gasto de água.” (Homem Aranha, 10 anos).

“Conscientizar as pessoas para fazerem coisas boas.” (Gênio, 10 anos).

“Não jogar lixo nas ruas para não ter mais enchentes.” (Venon, 10 anos).

“Um mundo sem brigas e sem roubos.” (Princesa, 10 anos).

“Mais educação, paz e respeito.” (Sininho, 10 anos).

“Amar o próximo.” (Marinete, 10 anos).

“Recolher o lixo dos rios para não matar os animais marinhos.” (Avenver, 10 anos).

“Não matar mais as árvores.” (Super Homem, 10 anos).

“Reutilizar a água da máquina para lavar o quintal.” (Kaneki, 11 anos).

“O mundo precisa ser amado para sempre.” (Branca de Neve, 10 anos).

Depois disso, o globo foi envolvido em um tecido de TNT azul, representando a água; em seguida, foi colocada uma faixa verde sobre a cor azul, para indicar a importância do reflorestamento; foram colocadas, ainda, outras faixas cruzando por cima do globo: uma faixa rosa para simbolizar o amor pelo planeta e uma branca para simbolizar a paz. Esta última, para atender a proposta das crianças era mais larga que as demais, como já mencionado acima.

Após a conclusão do procedimento de envolver o globo com o tecido verde e com as faixas, ocorreu mais um momento de diálogo para encerrar a atividade. O objetivo era que as crianças pudessem falar sobre o que pensavam em relação a tudo que foi realizado. Elas falaram e, alguns dos registros, a seguir, são dessas falas.

“Reutilizar a água depois que lavarmos a roupa, para quem tem o costume de lavar a calçada ou quintal reutilizar para lavar estes ambientes porque a água é uma coisa que está em falta neste mundo. E, também quando saímos podemos desligar as luzes porque a luz é à base d’água.” (Venon, 10 anos)

“É muito importante que cada um faça a sua parte para ter um planeta melhor.” (Gênio, 10 anos).

“Eu espero que todos estes desejos mudem este mundo, porque o mundo está um lugar bom, mas não está tão bom assim está meio puxado para o ruim, então espero que estes desejos melhorem o mundo e que deixem muitas pessoas felizes.” (Kaneti, 11 anos)

Depois destas mensagens o pai que participou, pediu para falar a sua mensagem que foi a seguinte:

“O que eu posso fazer por mim mesmo e pelo mundo, a palavra se resume em tudo nesta faixa do amor, e com amor consigo economizar a água, consigo conservar as florestas e a paz. O amor se resume em tudo. Tudo se resume no amor, o amor é o princípio de todas as coisas amai o próximo, como a ti mesmo e amando o próximo como a mim mesmo eu jamais vou desejar o mal para o meu próximo, jamais vou jogar um lixo num rio sabendo que pode causar enchentes e com isto prejudicar a vida dos outros. O amor resume tudo para no final termos uma vida boa e agradável para todos nós.”

Com esta mensagem, o trabalho foi dado como encerrado. Mas, uma criança que praticamente não fala, se manifestou, fazendo o seguinte comentário: “não pode jogar lixo na rua causa enchente”. Isso foi algo que chamou a atenção. Certas situações, especialmente de diálogos em torno de temas próximos da realidade vivenciada pelas crianças, podem ser motivadoras para fazer com que, até os mais tímidos, possam se expressar. Parece haver aí, uma espécie de libertação da voz desta e das demais crianças, pensamos nós.

Este momento encerrou um pequeno experimento que, posso entender assim, indica possibilidades de envolvimento das crianças com temáticas que são próprias dos conteúdos escolares, mas de uma maneira mais viva e vibrante na qual um grande incentivo é a participação ativa dos alunos e principalmente a participação deles podendo falar.

A fala das pessoas não pode ficar sufocada em suas gargantas como já denunciava o Padre Vieira conforme mostrado no Capítulo Primeiro.

Nesta experiência foi verificado que o trabalho tal como foi realizado, envolve as crianças ativamente, pois elas participam de todo o processo, seja para falar o que pensam, para opinar, para dar uma sugestão ou escolher o que quer fazer. De certa forma, este processo auxiliou as crianças em sua organização interna, tanto para falarem de forma mais elaborada, quanto para escreverem o que pensam, após um diálogo. Vale lembrar aqui uma frase de Graciliano Ramos que está na epígrafe

da Introdução do Capítulo 1: “Fabiano também não sabia falar. (...) Não podia arrumar o que tinha no interior”. Não se pode querer isso para as nossas crianças.

Todo o trabalho foi pautado apenas no diálogo, em nenhum momento foi realizada uma leitura de algum texto referente aos assuntos abordados, pois o intuito era o de fazer com que as ideias circulassem, proporcionando assim bons momentos de discussão e reflexão, que desencadearam a produção de conhecimentos que esclareciam fatos que ocorrem em suas vidas.

Na nossa percepção e com base nas ideias do referencial teórico exposto no primeiro capítulo, pode-se afirmar que o diálogo auxilia a criança a estruturar melhor suas ideias, por exemplo, quando os alunos, juntos, conversam, recordando os caminhos percorridos. Isso proporciona aos alunos certa organização que facilita não somente o pensar organizado, mas a organização de suas falas e de sua escrita.

Além disso, as diversas habilidades de pensamento (habilidade de investigação, habilidade de observar bem, habilidade de buscar comprovações, habilidade de raciocínio e habilidade de organizar informações ou habilidade de formação de conceitos) indicadas por Lipman são mobilizadas nesse tipo de trabalho coparticipado, em especial no diálogo.

O estímulo constante da fala, mostrando para as crianças que toda manifestação é válida, ou seja, pronunciar uma palavra ou uma frase foi um caminho interessante, porque fez com que muitas liberassem a voz e tudo que era falado era devidamente aproveitado. Esta atitude encoraja as crianças a participarem, pois, as mesmas percebem que sua participação é importante como a de qualquer outra pessoa.

## CAPÍTULO 3

### Análise das atividades desenvolvidas

No final da Introdução do Capítulo 1 foi afirmado que a ideia básica desta dissertação está focada na busca de caminhos para que as vozes das crianças não sejam sufocadas e sim “libertadas” de qualquer sufocamento no processo educacional. Esta preocupação deriva da convicção que é partilhada aqui de que a fala articulada é característica propriamente humana e que, como tal, é um indicador fundamental da humanidade das pessoas. Geogers Gusdorf, no livro *A fala* (1970, p. 5) assim diz: “A palavra designa a realidade humana, tal como ela se manifesta na expressão; não já função psicológica, nem realidade social, mas afirmação da pessoa, de ordem moral e metafísica”. E acrescenta: “Existem apenas homens falantes, quer dizer, capazes de linguagem e situados no horizonte de uma língua” (Idem, *ibidem*).

Este mesmo autor, no decorrer do livro que é uma análise da fala, traz afirmações, baseadas em diversos estudos, nas quais reafirma com insistência a importância da fala na constituição do humano, como essas outras: “a linguagem é a condição necessária e suficiente para o acesso à pátria humana” (idem, p. 7). “O homem é o animal que fala: esta definição, após tantas outras, é talvez a mais decisiva” (idem, p. 8). “Cada palavra orienta-nos num mundo que, por outro lado, não é dado tal qual, de uma vez para sempre, mas ele próprio aparece construído *palavra por palavra*, trazendo a expressão mais insignificante a sua contribuição à obra de reconstrução permanente” (idem, p. 35, *itálico no original*). Daí porque este autor afirma que “... *tomar a palavra* é uma das tarefas capitais do homem (idem, p. 33, *itálico no original*).

Estas ideias reforçam, julgamos, o acerto dessa pesquisa ainda inicial, sobre a importância de se liberar a fala das crianças tendo em vista oferecer a elas caminhos de realização de si mesmas que não podem admitir qualquer forma de opressão, dentre elas a opressão do silenciá-las.

Nas atividades desenvolvidas com as duas turmas de 5º ano, relatadas no capítulo anterior, cujo intuito foi o de provocar a fala das crianças, foram utilizadas algumas concepções de Matthew Lipman (1995), no que diz respeito à prática do

diálogo com qualidade superior que, além de trabalhar a fala da criança tornando-a mais elaborada, contribui para o seu desenvolvimento e, em especial, do pensar bem. Tais concepções nortearam a elaboração e a realização das quatro dinâmicas realizadas, além de ideias de Lorigieri (2002) a respeito do diálogo e do pensar bem, de ideias de Morin (2000) e de Frank Smith (1990).

Já para o autor Frank Smith (1990) é por meio das experiências que vamos adquirindo o conhecimento e para Lipman o diálogo, quando trabalhado de forma organizada, objetivando momentos de reflexão, é um facilitador da produção de conhecimentos que ocorrem por meio das reflexões obtidas por meio da escuta, da fala e do repensar de cada um. Todo este processo intercorre em torno de um assunto de interesse das crianças, o que proporciona inclusive um sentido para aprender, ou seja, há uma relação entre o aprendizado e a vivência da criança.

Por meio das dinâmicas foi possível trabalhar, inclusive, com algumas atividades intelectuais mencionadas por Frank Smith (1990) foram selecionadas para serem estimuladas no decorrer das quatro oficinas. São estas: afirmar, analisar, concentrar, conhecer, criar, examinar, explicar, fantasiar, idear, imaginar, introspectar, inventar, julgar, lembrar, opinar, organizar, perceber, propor, raciocinar, recordar, refletir e rever. Portanto, procurou-se, de certa forma contribuir com o aprimoramento da linguagem, em conjunto com o pensamento. E, para Lipman (1995) a linguagem e o pensamento são desenvolvidos quase que simultaneamente, pois para este autor há uma relação intrínseca entre ambos. Tais aspectos, na concepção do autor podem ser aperfeiçoados durante o diálogo com qualidade superior, partindo de assuntos da vivência das crianças. Considerando-se tudo isto as quatro dinâmicas foram desenvolvidas por meio do diálogo.

A seguir, análises a partir de cada uma das quatro dinâmicas.

### **3.1. Análise da dinâmica do desenho compartilhado**

As atividades desta dinâmica foram elaboradas também de acordo com as categorias “local” e “global”, presentes no segundo capítulo *Os princípios do conhecimento pertinente*, da obra de Edgar Morin (2000), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. A escolha se deu porque nela consta uma sequência de trabalho pedagógico que auxilia a criança a compreender como a

situação global do planeta é afetada por situações locais devidas à poluição ambiental no interior da qual está a poluição das águas causando, por exemplo, a crise hídrica que afeta os moradores do entorno da escola e a própria escola.

Essas situações particulares fazem parte do cotidiano dos alunos, facilitando assim o diálogo, uma vez que a experiência particular deles pode ser muito bem aproveitada e pode ajudar na compreensão de seus resultados globais e da compreensão de como isso afeta, ao mesmo tempo, cada pessoa.

No capítulo mencionado, Morin trata da relação do contexto particular com o global, o que facilita a compreensão do discente, no que diz respeito ao entendimento da associação das ações das pessoas de seu contexto vinculando-as com a problemática da poluição ambiental e da crise hídrica, relacionando tudo isso com o todo do Planeta.

Todo o trabalho teve como pontos de partida além das observações realizadas pelos alunos dentro do próprio entorno e dos noticiários assistidos, o diálogo entre eles.

Como relatado no Capítulo 2, houve uma fala inicial da professora sobre o trabalho a ser realizado. Após esta fala e mesmo tendo sido solicitadas manifestações dos alunos, seguiram-se vários minutos de silêncio, algo quase que esperado, pois as crianças nunca foram convidadas a participar com sugestões (falas) da elaboração de um trabalho pedagógico. A professora insistiu, perguntando aos alunos se desejavam mudar algo ou se tinham alguma sugestão de algum outro tema. Neste momento ocorreu uma troca de olhares entre os participantes, mas nenhuma manifestação de fala.

Aqui já um dado importante: não é habitual, nas escolas, que as crianças falem e, menos ainda, que sugiram temas e atividades em relação a eles. O “silêncio”, juntamente com a falta de participação ativa é praxe nas práticas escolares e, por conta disso, são como que “instalados” naturalmente ao longo da permanência escolar. Daí a passividade que leva ao desinteresse em relação aos denominados conteúdos escolares. Se não podem falar, questionar, opinar, sugerir, decidir, como desempenharão estas funções ao longo da vida se não as exercitaram durante os anos de permanência nos bancos escolares?

No livro *A filosofia na sala de aula* (1994) no qual Lipman é um dos autores é afirmado o seguinte:

Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração para geração.

Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva a seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva. (LIPMAN, OSCANYAN, SHARP, 1994, p. 55).

Nossas escolas, de modo geral, transmitem modelos de passividade a começar pela quase proibição do falar. Falar é propriedade (poder) dos adultos. Não era de se estranhar a dificuldade inicial desses alunos para falarem e, mais ainda, para sugerirem temas e atividades. A ideia do trabalho inicial desenvolvido foi a de tentar quebrar esta barreira construída pela maneira de ser desse tipo de educação escolar.

Com o andar da atividade, a começar pela produção do desenho compartilhado, as falas foram surgindo.

Como relatado, havia quatro cartolinas dispostas no chão, com cinco crianças em torno de cada uma para fazer uma parte dos desenhos propostos: rostos, escola, bairro e planeta. Em alguns momentos uma criança perguntava para outra: “Como você quer que eu continue o seu desenho?” “Que cor você quer que use?” “Posso continuar de outro jeito?”

A fala entre elas é mais fácil e deve ser incentivada. E também a fala delas com os adultos. Isso começou a ocorrer, pois, de vez enquanto a professora era solicitada, com pedidos de mais informações sobre como poderiam elaborar os desenhos. Progressivamente, mais falas vieram inclusive algumas com questionamentos a respeito de ocorrências do seu dia a dia. Como estas:

“Tem gente que joga o papel na rua.”

“Na minha rua tem uma mulher que lava a calçada.”

“As pessoas poderiam varrer a calçada ao invés de ficar lavando.”

“Será que não pensam que a água vai acabar?”

Esta primeira atividade foi seguida por um revezamento das crianças entre as cartolinas. Deixavam para outro grupo a continuação dos desenhos iniciados e se punham a dar continuidade ao desenho de outro grupo.

Nesse revezamento, de uma forma ou de outra as crianças ampliaram suas interações e diálogos (falas), seja para perguntar como continuar os desenhos, seja para comentar fatos ou para oferecer sugestões aos colegas. Observou-se que foram momentos oportunos para estimular a criança a falar, a ouvir e prestar atenção, a propor e aceitar sugestões: atitudes importantes tanto para o diálogo e para o aprendizado. Foi, sem dúvida, um passo adiante com vistas a possibilitar iniciativas das crianças e, nelas, a sua fala sem nenhum controle de adultos.

Outro passo adiante e já mostrando um grande avanço na participação na conversação (nas falas) ocorreu ao término dos desenhos quando do momento de conversa a respeito do trabalho realizado.

Buscando seguir algumas indicações de Lipman, com as necessárias adaptações, iniciou-se a referida conversa estipulando-se, com a participação dos alunos, alguns combinados para organizá-la: levantar a mão para indicar que quer falar, estipular um tempo para que cada um fale e por fim ouvir o colega com atenção para depois comentar, se assim o desejar.

Esses combinados contribuem para que o diálogo fique organizado e ao mesmo tempo garante a participação de todos, assim como facilita a compreensão do que está sendo falado. Foi deixado a cada criança a iniciativa de se candidatar a se manifestar. É uma maneira de estimular o envolvimento da criança. O tema da conversa era a poluição ambiental e a crise hídrica e suas repercussões no global do Planeta e nas condições locais de vida das pessoas como os desenhos buscaram mostrar.

Novamente ocorreu um momento de silêncio. Os passos iniciais de falar, quando com os seus pares, ficaram momentaneamente bloqueados diante da situação formal de uma sala de aula. Foi necessário que a professora tomasse a iniciativa de provocar a fala das crianças com uma pergunta que abrisse o caminho do diálogo entre elas. Foi-lhes dito que poderiam falar o que pensavam como também que poderiam perguntar ou fazer algum comentário. Mas, as falas apenas começaram a surgir após a professora os provocar com a seguinte pergunta: “Como

as ações das pessoas que se encontram na escola ou no bairro podem contribuir com a poluição e a falta d'água no mundo?"

Dentre as falas já mencionadas no capítulo 2, citam-se as seguintes:

"Todo mundo polui o mundo."

"A gente está poluindo tudo, até a nossa pele."

"Foi legal fazer este trabalho que mostra como se polui o mundo também."

"Nossa professora, imagina quantas pessoas poluem o mundo."

Pode-se dizer que foi mais um avanço obtido, não de dificuldade. Dificuldade que ainda fica mais clara nos dizeres que vieram a seguir quando lhes foi perguntado o que acharam da atividade.

As respostas foram lacônicas: "Legal". "Divertido". "Interessante".

Mesmo sendo em apenas uma palavra, a apreciação de uma criança já é um começo que pode ser aproveitado, pois a criança que pronunciou "divertido" e acrescentou depois uma explicação para a sua apreciação é um começo de organização interna que viabiliza uma fala mais elaborada e é um importante caminho para a autonomia, bem como para o aprendizado contínuo.

Além deste aspecto outros, também foram considerados, dentre eles o pensamento e o aperfeiçoamento de algumas habilidades. Em relação ao pensamento buscou-se trabalhar algumas características descritas por Lorieri (2002) contidas na seguinte obra, *Filosofia: fundamentos e métodos*, dentre elas algumas foram selecionadas. São estas: pensamento reflexivo, juntamente com o pensamento crítico, dado que ambos estão interligados, pensamento abrangente, pensamento autônomo, pensamento criativo e pensamento radical.

Em relação ao pensamento abrangente, esta particularidade foi estimulada por meio da análise e do diálogo acerca do desenho, ambos conduziram as observações das crianças mostrando-lhes a relação existente entre todas as partes e a totalidade. Desde os contextos menores: sala, escola, casa, rua, bairros, expandindo-os gradativamente a cidade, ao estado, ao país e, por fim chegando ao mundo. Conversando com as crianças, logo após a conclusão dos desenhos, foi possível mostrar a interdependência das ações das pessoas destes locais. O diálogo permitiu-lhes a recordação de conteúdos relacionados à poluição ambiental, isto é importante, pois as crianças recordaram e associaram, expandindo assim o conhecimento.

A realização do Desenho Compartilhado, dos comentários feitos pelas crianças e da pergunta elaborada pela professora contribuíram para as associações realizadas e a expansão gradativa do pensamento dos discentes.

Já o pensamento autônomo o seu estímulo, também ocorreu por meio do diálogo e das observações. Praticamente no término da atividade, alguns comentários demonstravam que a criança, quando devidamente conduzida, realiza algumas conclusões, ou seja, pensou por conta própria é um passo importante considerando a sua natureza.

O pensamento criativo foi exercitado em quase todo o processo, desde a organização dos membros do grupo para executar a atividade proposta, até a realização do desenho. A criança precisou imaginar tudo isto, principalmente nas alternativas, que em alguns momentos foram necessárias para a continuidade do desenho, como também garantir a participação de todos.

Em relação ao pensamento crítico, este foi aprimorado, também por meio do diálogo no qual a atividade intelectual recordar foi estimulada, pois as crianças lembraram alguns fatos observados, momento no qual uma criança fez críticas ao costume de uma moradora que tem como hábito o de lavar a calçada ao invés de varrê-la. São as associações que os alunos realizam entre os conteúdos escolares (meio ambiente e crise hídrica) e os fatos da vida que vão fornecendo um sentido para a aprendizagem. A criticidade foi incitada no momento da escolha de uma alternativa, isto ocorreu quando em determinadas ocasiões, algumas crianças deram sugestões que poderiam ser aceitas ou não, ao decidir a criança pode pensar em sua ação inicial para depois optar sobre o que vai fazer.

A última característica selecionada foi a do pensamento radical e o desenvolvimento desta foi proporcionado por meio da elaboração do Desenho Compartilhado, ou seja, a inter-relação das partes com a totalidade abordadas durante o diálogo o aluno, fez com que o mesmo compreendesse que as pessoas são as responsáveis pela situação de degradação do meio ambiente, além da crise hídrica. A raiz do problema é a atitude de cada um perante o uso dos recursos naturais.

Todas estas características analisadas por Lorieri (2002), quando trabalhadas adequadamente proporcionarão para a criança uma fala mais elaborada e um pensar bem em relação aos fatos da vida.

O diálogo com qualidade superior proporciona inúmeros benefícios para o estudante, além da própria oralidade e do pensamento, o desenvolvimento destes elementos contribuiu para o alindamento de habilidades de pensamento, Matthew Lipman (1995). Dentre as habilidades por ele analisadas, algumas foram escolhidas: a habilidade de investigação, a habilidade de saber observar bem, a habilidade de saber formular questões ou perguntas substantivas, a habilidade de saber formular hipóteses, a habilidade de buscar comprovações, a habilidade de raciocínio e a habilidade de organização de informações ou habilidade de conceitos.

O avanço da habilidade de investigação ocorreu no momento em que as crianças começaram a associar as partes do desenho aos conteúdos estudados, juntamente com os fatos observados (pessoas que costumam lavar a calçada, o caminho percorrido pelo córrego e enchentes). Elas aprenderam que o que causa a degradação do meio ambiente e de seus recursos, são as atitudes das pessoas.

A habilidade de saber observar bem foi utilizada durante toda a elaboração do desenho, tal habilidade contribui inclusive com a memorização de um fato que pode ser recordado e compartilhado durante um diálogo.

Já a habilidade de saber formular questões transcorreu de forma espontânea e no momento em que as crianças continuavam o desenho do colega, eram indagações norteadoras e que demonstravam preocupação, quanto às perguntas substantivas, estas não ocorreram.

Com relação a esta habilidade de saber formular hipóteses está surgindo em determinados comentários que podem ser entendidos como possíveis hipóteses:

“A gente está poluindo tudo, até a nossa pele.”

“Todo mundo polui o mundo.”

Em relação à habilidade de buscar comprovações, esta decorreu no momento das análises das ações humanas e dos noticiários que mostram os níveis dos reservatórios.

A habilidade de raciocínio foi estimulada por meio do levantamento dos conhecimentos prévios ou de algo já sabido, tais elementos contribuíram para as conclusões que as crianças chegaram com relação às consequências das ações humanas.

“A gente está poluindo tudo, até a nossa pele.”

“Todo mundo polui o mundo.”

Por fim, a habilidade de organização de informações ou habilidade de conceitos esta foi desenvolvida através da elaboração do desenho, ou seja, as informações foram organizadas nas partes que compunham o desenho.

Como todas as ações são executadas pelo cérebro é interessante destacar algumas das atividades intelectuais que podem ser aperfeiçoadas. Dentre as analisadas por Smith (1990), estas foram trabalhadas: afirmar, analisar, concentrar, conhecer, criar, examinar, explicar, fantasiar, idear, imaginar, introspectar, inventar, julgar, lembrar, opinar, organizar, perceber, propor, raciocinar, recordar, refletir e rever.

As reflexões que decorrem de um diálogo com qualidade superior servem para o professor conduzir o seu trabalho para melhor atender a libertação da fala da criança.

### **3.2. Análise da participação dos alunos na realização do vídeo: Educar na era planetária**

Como já apontado no capítulo 2, este trabalho foi desenvolvido com a mesma turma de alunos do 5º ano, os mesmos que participaram da elaboração do Desenho Compartilhado. Assim como na atividade anterior, as dinâmicas deste trabalho estavam voltadas para o mesmo propósito: favorecer a fala das crianças, ou, melhor ainda, da continuidade a este propósito. Esses alunos, na participação da elaboração do desenho, ainda que não com muita desenvoltura, mostraram um bom início de participação com suas falas. A ideia era a de continuar neste processo.

Ao mesmo tempo buscou-se contemplar algumas ideias de Matthew Lipman relativas à participação das crianças em momentos de diálogo, especialmente no que diz respeito ao aluno formular perguntas que fazem o grupo refletir, como também tentar que houvesse busca conjunta de respostas às questões formuladas por eles e, se possível, outros avanços como o de, ao apresentar suas respostas apresentarem, juntamente com elas, suas razões ou argumentos e, ainda, a de as falas serem continuidade das falas dos colegas.

Conforme foi indicado no capítulo 1, o perguntar (e o refinamento das perguntas buscando torná-las substantivas, ou seja, com conteúdos problemáticos significativos), o buscar respostas e o elaborar argumentos na busca de

comprovação das respostas dadas, são habilidades de pensamento necessárias ao processo de investigação. Saber investigar bem demanda um conjunto de habilidades, como essas e é algo que favorece um pensar bem que é fator importante na produção de conhecimentos. Houve uma preocupação em criar condições, dentro do possível, visando ao desenvolvimento, ainda inicial, dessas habilidades que são estimuladas neste tipo de conversa.

Além disso, houve a preocupação em ao menos provocar nas crianças o desenvolvimento de algumas características do pensar bem indicadas também no Capítulo 1. Dentre elas a busca de um pensar mais reflexivo, mais crítico e mais criativo. Foi possível, nas atividades de preparação, elaboração, gravação e apresentação do vídeo, perceber alguns avanços nestas direções. Mas, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de as crianças se “soltarem” um pouco mais em suas falas. Somente participando das falas conjuntas, especialmente na forma de diálogo, é possível a boa estimulação das habilidades de pensamento mencionadas e a busca de um pensar cada vez mais reflexivo, crítico e criativo.

Tomaram-se como norteadoras da atividade, ideias da obra de Edgar Morin (2003), *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e nas incertezas humanas*, como já informado anteriormente. Tratando de assuntos relativos aos cuidados com o Planeta Terra, essas ideias fizeram sentido em relação à atividade anteriormente desenvolvida principalmente ao fato de que as ações locais impensadas resultam em problemas ambientais globais.

Esta relação intencionalmente buscada entre temas de uma atividade escolar com outra ou outras pode favorecer as desejadas ligações entre temas e ideias provocando bons sequenciamentos lógicos dos conteúdos, o que se reflete no pensar, no falar, no escrever.

Diferentemente da atividade anterior, nesta as crianças participaram mais com suas falas, seja na forma de perguntas, seja na forma de sugestões para os encaminhamentos da atividade proposta com comentários pertinentes que auxiliaram no aperfeiçoamento do trabalho. Nessas contribuições foi possível perceber que algumas delas, normalmente sempre quietas nas demais aulas (sem falar), ao falarem, já demonstraram algum nível de reflexão e de pensamento criativo. Este último revela-se, por exemplo, nas sugestões. E tudo o que elas

sugeriam era analisado pelo grupo e, após o consentimento de todos, era acrescentado na dinâmica. Aproveitar a ideia de uma criança pode encorajar as demais a falarem, assim como ocorreu nesta atividade. Bem como as adequadas elaborações de resultados de certo grau de reflexão, ao serem expostas no grupo, podem servir de modelos dessa forma de pensar para os demais que, se estiverem inseridos participam ativamente da conversa e, poderão ser levados a internalizar essa forma de pensar. Em citação à página 36 (Capítulo 1), Lipman, a partir de ideias, segundo ele tomadas de Vigotsky, diz o seguinte: “Refiro-me aqui a noções como o pensamento de um indivíduo ser, em grande parte, uma *internalização* daquilo que ocorre no grupo ou nos grupos dos quais o indivíduo participa”.

Se isso é verdade, por que não incentivar o diálogo investigativo a respeito de temáticas levantadas nas falas das crianças? Obviamente, e isso diz Lipman, como também, os exercícios dialógico-investigativos devem ser orientados por professores que também os sabem realizar e que saibam bem conduzi-los.

Conforme já descrito, inicialmente foi realizado um diálogo no qual foram retomadas ideias da atividade anterior relativas às ações locais que vão desde a escola, passando pelo bairro e chegando ao Planeta, afetando o conjunto da Terra.

Além da importância do desenvolvimento de uma compreensão contextualizada (pensamento abrangente), o fato de se fazer, intencionalmente, ligações ou relações de temáticas de uma unidade de trabalho escolar com outra, ou de uma atividade com outra, favorece o desenvolvimento nas crianças da capacidade de interligar ideias ou de buscar sequências lógicas entre ideias ou entre temáticas.

A par disso, a proposição do diálogo busca favorecer para que todos os membros do grupo falem. O que deu algum resultado satisfatório neste aspecto, pois a maior parte dos alunos conseguiu se pronunciar verbalizando os problemas apontados na atividade anterior e acrescentaram outros problemas presentes nas suas vivências do dia a dia, tais como: a violência, a guerra, a fome, o desmatamento, a poluição, doenças e miséria. Em seguida, a partir de uma indagação da professora sobre se somente no bairro onde as crianças moram, ou se somente no Brasil esses problemas existem, a maioria respondeu que não. É importante provocá-los para esta ampliação de visões. A indicação da professora,

também já relatada, de que assistissem noticiários na TV juntamente com seus pais, caminhou nessa direção.

O fato de os alunos se interessarem pelo significado da palavra “era” presente no título do livro de Morin “Era planetária” e de estabelecerem relações entre este termo e a palavra “período”, assim como o fato de irem ao dicionário para a busca de significados, indica algo interessante: o interesse pela busca não apenas da leitura da palavra como signo e sim do significado que o signo carrega. É aí que se forma na mente o conceito. A formação de conceitos é uma das habilidades de pensamento indicada por Lipman como necessária para o pensar bem e apontada no primeiro capítulo. Um dos aspectos mais sofisticados do pensar bem é o pensamento conceitual que se desenvolve paulatinamente nas pessoas desde pequenas desde que se ofereçam a elas uma ajuda nesta direção. Diz Lipman sobre esta forma de pensamento: “O pensamento conceitual envolve relacionar conceitos entre si a fim de formar princípios, critérios, argumentos, explicações, etc.” (LIPMAN, 1995, p. 72). Ora, se não há conceitos formados nas mentes, como elas os relacionam? E se há poucos conceitos, as relações possíveis entre eles é pobre e, por conta disso não permite a produção da riqueza necessária à vida de princípios, critérios, argumentos, explicações.

Esta foi uma atividade importante que surgiu dos próprios alunos e está a indicar que deva ser buscada com mais ênfase em propostas futuras.

Fizeram parte das atividades de preparação para a gravação do vídeo, o ensaio de uma música a ser cantada por todos, de modo igual transcorreu a escolha de palavras que indicavam problemas presentes no Planeta Terra (indicadas pelos alunos) para que fossem afixadas em um globo terrestre e a escolha de palavras indicando ações de superação desses problemas a serem utilizadas para substituírem as primeiras.

Nestas atividades preparatórias a verbalização entre as crianças ampliou-se, principalmente quando interagem entre elas sem a orientação ou direção da professora. O que, de novo, representou uma avanço na liberação das vozes delas e indicou que estratégias como essas podem ser positivas para se alcançar o propósito de fazê-las falar.

Chama a atenção outra atitude das crianças diante da proposta de retirarem do globo terrestre as palavras indicativas de problemas que afetam a saúde do Planeta

e, de todos os seres que nele habitam para substituí-las por outras que indicam ações ou atitudes positivas. Criativamente elas indicaram ser muito melhor não apenas retirar as palavras, mas rasgá-las e lançá-las ao lixo. Algo que simbolicamente indica o não querer que estes problemas retornem.

Um momento de pensamento criativo (uma das características do pensar bem) deve ser aproveitado ao máximo para que outras vezes ele ocorra. Para educadores atentos e interessados no pensar bem de seus alunos, estes momentos oferecidos pelos alunos são pistas para novas atividades.

Além deste momento ter indicado que a dinâmica provocou o acionamento de atividades mentais como sugerir, afirmar, explicar, raciocinar e analisar, também instigou habilidades de investigação como por exemplo, considerar alternativas futuras em relação à sua experiência presente. Nesta habilidade de ser capaz de pensar em alternativas futuras (que faz parte das habilidades de investigação mencionadas no Capítulo 1), estão presentes outras habilidades intermediárias como diz Lipman:

É basicamente através das habilidades de investigação que as crianças aprendem a associar suas atuais experiências com aquilo que já aconteceu em suas vidas e com aquilo que esperam que aconteçam. Elas aprendem a explicar e a prever, e a identificar causas e efeitos, meios e fins e meios e consequências, como também a distinguir estas coisas entre si. Elas aprendem a formular problemas, estimar, medir e desenvolver as inúmeras capacidades que formam a prática que se associa ao processo de investigação. (1995, p 66)

Essas falas das crianças (já um importante ganho) culminaram em algumas ações em seguida, realizadas por elas: colocar o cesto do lixo ao lado da mesa onde o globo estava, retirar e rasgar os papéis com palavras indicativas de males causados ao Planeta, substituição deles por outros que indicavam ações positivas.

Este trabalho com as palavras propiciou também algo importante: a formação de conceitos mais claros relativos às palavras que estavam nos pedaços de papel dos dois momentos da atividade. Isso se deu pelo fato de as palavras terem sido escolhidas pelos alunos e terem sido objeto de diálogos entre eles.

Lipman em suas diversas obras chama a atenção para importância da formação de conceitos nas pessoas como um requisito fundamental para o pensar bem, pois, como ele diz “O pensamento conceitual envolve relacionar conceitos

entre si a fim de formar princípios, critérios, argumentos, explicações, etc. (LIPMAN, 1995, p. 72). Este pensar conceitual desenvolve-se aos poucos nas pessoas desde crianças. Espera-se que esse desenvolvimento atinja um grau cada vez mais elevado para poder propiciar produção e entendimentos de princípios, de argumentos, de explicações, etc. Um início deste caminho está no esforço pelo entendimento do significado (do conceito) que as palavras carregam já no começo da educação escolar. As crianças, de modo geral, perguntam o que significam palavras que elas escutam ao serem pronunciadas pelos adultos ou que elas leem em textos escolares.

Além disso, elas podem imaginar situações e acontecimentos que não estão ainda presentes diante delas. Ao fazê-lo, elas podem procurar dar nomes (utilizar palavras) para denominar estas situações ou acontecimentos. Smith considera isso um esforço positivo de formação de conceitos.

... é definida como a formação de conceitos mentais daquilo que não está atualmente presente aos sentidos, a consideração mental de ações ou acontecimentos que ainda não existem, e a concepção do ausente como se estivesse presente. Em suma, a imaginação é a criação de realidades possíveis, incluindo a realidade em que de fato habitamos, (SMITH, 1990, p. 81)

As atividades desenvolvidas podem ter possibilitado também esta maneira de formação de conceitos o que é rico até por auxiliar no desenvolvimento do pensamento criativo.

A dinâmica possibilitou para as crianças momentos de esperança, pois se observou que na ação delas em eliminar os papéis com as palavras, denominadas pelos discentes como ruins era o mesmo que se desejar algo que não está presente no cotidiano delas, no caso a paz. Esse momento vivido por todos fez com que elas, mesmo que por um instante, se desligassem um pouco da violência que vivem ou assistem nos noticiários. Todo este processo fez com que os alunos desenvolvessem certo apego com o globo, transformando-o em algo que transmite coisas boas e possíveis de serem concretizadas, indicando ser possível criar esta realidade imaginada/pensada. Nesta fala de uma criança, isso pode estar indicado na esperança de que o trabalho que realizaram possa ajudar as pessoas a terem “mais noção no mundo”: “Esse trabalho foi bom porque ele passa coisas boas para as pessoas terem mais noção no mundo do que a gente.” (transcrição)

O apego ao globo, aqui mencionado, foi explicitado no momento em que a professora foi devolver o globo: as crianças rejeitaram a ideia de retirar os papéis contendo palavras positivas do globo para depois devolvê-lo. Pediram para deixar o globo na sala. Isso foi solicitado à direção da escola, mas o encaminhamento considerado mais adequado foi o de fazer uma foto de cada aluno segurando o globo, outra de se fazer uma foto com toda a turma, cabendo à professora segurar o globo. Tudo isso foi feito, conforme já relatado, acompanhado por momentos cada vez mais ricos de fala das crianças. Suas vozes foram despertadas conforme se pode verificar no conjunto de falas que está registrado no relato do capítulo 2. Este trabalho deve continuar, pois, ao falarem organizam melhor a sua maneira de pensar.

A gravação do vídeo se deu em alguns momentos. Um deles foram os ensaios que eram realizados duas vezes por semana, no horário destinado à roda de conversa ou leitura. Para cada ensaio realizado havia momentos de conversas: cada vez com maior participação.

Houve também momentos de conversas acerca de cada versão do vídeo (pois foi produzido em algumas etapas mostradas às crianças). A cada versão surgiam sugestões das quais algumas eram incorporadas: esse fato (o de se levar em conta suas sugestões) estimulou ainda mais a oralidade delas.

Uma significativa sugestão vinda das crianças, aceita pelo grupo, foi a de que, ao final da gravação das trocas dos papéis, cada criança e também a professora, beijassem o globo terrestre e, em seguida, dando-se as mãos, o beijassem de novo em grupos. Esta fala de uma criança revela bem o sentimento positivo despertado por este gesto: “Beijar a Terra, beijar a Terra é um ato de carinho, porque se a gente não cuidar da Terra nada mais vai sobreviver.”

É possível afirmar que nessas atividades várias habilidades de pensamento como as indicadas por Lipman e apontadas no Capítulo 1, foram estimuladas. Especialmente as habilidades de investigação, principalmente no que diz respeito a buscar aprofundar o conhecimento sobre algo, neste caso em específico às consequências das ações humanas, tal como analisar novas atitudes que amenizem as consequências consideradas não boas; habilidades de raciocínio são estimuladas quando as crianças ampliam as descobertas iniciais sobre ações prejudiciais ao Planeta relacionando-as às suas consequências nocivas. O mesmo ocorreu ao

identificarem ações positivas e, também seus possíveis bons resultados. Na busca pelo significado de certas palavras puderam formar novos conceitos e, na busca por entendimento do texto de Morin, lido pela Professora, puderam se exercitar na habilidade de interpretação.

Nos momentos de diálogo, ainda que de início as falas eram poucas, aos poucos foram se ampliando com o surgimento de perguntas, de questionamentos e de propostas.

Aos poucos, mas em um crescendo, as falas estavam correlacionadas, ou seja, houve uma preocupação da parte da criança em ouvir com atenção o que o colega dizia para depois expressar o seu pensamento conseguindo alguma articulação entre as falas.

Pode-se afirmar que um satisfatório resultado foi o da provocação da fala dessas crianças. Ao falarem, fazem um esforço por se fazerem entender, por entender as falas dos colegas, por se manterem no tema em pauta e, aos poucos, por argumentarem a respeito de suas afirmações e a respeito das afirmações dos outros.

Esses são resultados preciosos que precisam ser sempre buscados na educação em geral e, de modo especial na educação escolar.

Tudo o que uma criança fala precisa ser devidamente aproveitado. Em geral, nas escolas elas não são estimuladas em sua oralidade da forma como os autores citados nesta dissertação sugerem.

A voz da criança só será libertada quando for escutada, valorizada e aproveitada.

Depois da conclusão do vídeo foi possível perceber que determinados alunos estavam mais comunicativos e outros menos agressivos, ou seja, as atitudes do grupo influenciaram as individuais. Isso contribui para a convivência na sala de aula, outro resultado benéfico da valorização da fala e da participação das crianças.

### **3.3. Análise da atividade realizada com a turma de 5º ano de 2018.**

Conforme dito no Capítulo anterior, o material produzido pela turma de 2017 foi utilizado como o desencadeador da atividade dos alunos do ano seguinte. Daí ter

sido necessário apresentar os dois produtos finais da turma de 2017: o livro do Desenho Compartilhado e o Vídeo.

Feita a apresentação foi solicitado que os alunos dissessem algo, ou comentassem, ou fizessem perguntas. Inicialmente houve um silêncio. A fala é sempre difícil para quem não está acostumado a ela, ainda que tenha o que dizer. Mas, ela ocorre e foi o que aconteceu.

Alguns alunos interessaram-se pela forma como o vídeo foi gravado e sobre o porquê de os alunos de 2017 utilizarem máscaras na participação no vídeo. Tudo foi devidamente explicado.

Em seguida foi proposto que os alunos falassem a respeito das palavras que foram objeto de preocupação no ano anterior, momento no qual ocorreram algumas manifestações, sempre com certa dificuldade. Foi, porém, mais um avanço coroado pela maior participação na escolha de uma das palavras para que desenvolvessem uma conversa (diálogo) a seu respeito. A palavra escolhida foi violência e, por solicitação da professora, começaram a dizer algo.

Talvez porque há frequentes episódios de violência no bairro, as falas começara a surgir como as seguintes já mostradas no Capítulo 2:

“Dá um desgosto, porque quando a gente está em casa, pode acontecer uma violência com uma pessoa que está na rua e você escuta os gritos.” (Gênio, 11 anos).

“Um dia ouvi os gritos de uma mulher, ela estava apanhando de quatro homens. Senti muita tristeza.” (Poliana, 10 anos).

“Vi uma mulher apanhando de corrente.” (Cloe, 10 anos).

“Sinto uma dor no coração quando escuto algo sobre violência.” (Batman, 10 anos),

“Sinto um pouco de raiva, porque há pessoas que estão seguras dentro de casa e outras não têm casa para morar.” (Venom, 10 anos).

“Sinto muita tristeza, porque tem muitos pais e mães que estão em casa e, enquanto os filhos vão trabalhar as pessoas cometem uma violência.” (021, 11 anos).

“Vi dois homens brigando e senti pena, porque um deles estava com uma faca e podia matar.” (Afrin, 11 anos).

“No dia dos pais, do ano passado, estava com a minha família brincando na rua, quando alguns motoqueiros pararam e começaram a atirar numa pessoa, ela morreu.” (Super Homem, 11 anos)

Percebeu-se uma grande semelhança no tocante à dificuldade de se iniciar uma fala vinda dos próprios alunos em relação à turma do ano anterior. Como já foi dito, a voz das crianças é pouco ouvida nas escolas e quando se pede que falem, parece haver algo que as impede. Temos uma escola da fala dos adultos e, nas salas de aula, a fala da professora ou do professor.

Diante de falas individuais sem intercâmbio com as demais falas, houve a provocação da professora iniciando-se com uma pergunta dirigida ao grupo a respeito do que pensam sobre violência.

Algumas crianças começaram a manifestar-se até com falas bem estruturadas. Houve o incentivo da professora e um acontecimento não planejado que pode ter sido um fator de motivação especial: a professora anotava, escrevendo, as falas das crianças na lousa. Para fazê-lo, repetia essas falas. Essas duas atitudes: registrar por escrito as falas e repeti-las em voz alta, parece ter indicado para as crianças que suas falas tinham importância. E isso pode ter sido um desencadeador de novas falas.

Não só: para registrar as falas, a professora perguntava à criança se ela estava de acordo com o registro. Mais um gesto revelador da importância dada às suas falas.

As falas registradas são as que constam acima.

Daí para frente, mais três breves atividades ocorreram. A primeira foi decorrente de mais uma pergunta da professora a respeito do que as crianças pensavam sobre a violência. Surgiram estas palavras: tristeza e morte. Uma criança chegou a verbalizar isto: violência causa desgosto.

A segunda foi a produção de alguma frase a partir da palavra violência a ser registrada na lousa. Com a participação de algumas crianças, obteve-se a seguinte: “Violência causa muito desgosto, tristeza e morte.”

Algumas pequenas falas se seguiram relacionadas às experiências vivenciadas pelas crianças. Persistia ainda uma dúvida quanto ao significado de violência. A sugestão foi a de se buscar no dicionário.

As palavras, nessas três atividades, formam o centro de interesse que motivou de alguma forma a fala dos alunos. Há caminhos possíveis, sim, para que suas falas se liberem de um silêncio não imposto claramente, mas levado a ocorrer pela tradição autoritária de somente haver na escola a fala dos adultos.

No tocante ao desenvolvimento de habilidades de pensamento, pode-se afirmar que algo começou a acontecer como a formação de alguns conceitos e a estimulação para uma maior e melhor observação do que ocorre em suas vivências, além de provocações para a elaboração de hipóteses.

As atividades desenvolvidas neste grupo de 5º ano objetivou também alguma organização da escrita. Isso foi mais explicitamente buscado na atividade final realizada com esta turma que consistiu na produção coletiva do relato final a respeito do tema: “O que eu posso fazer por mim mesmo e pelo mundo”.

#### **3.4. Análise das produções de textos a respeito do tema: O que eu posso fazer por mim mesmo e pelo mundo**

Após a conversa havida partindo das produções dos alunos de 2017 e em especial sobre o tema da violência, foi proposta uma segunda atividade como já relatado: as crianças foram convidadas a escreverem um texto sobre as possíveis soluções que elas dariam para os problemas detectados pela turma de 2017. Poderia ser sobre violência ou sobre os demais temas, ou mesmo algum que não constava dos indicados pela turma anterior.

Como o objetivo primeiro era o de incentivar a fala das crianças, a elaboração escrita foi precedida de um diálogo no qual os temas foram retomados e também para que pudessem se manifestar com outras sugestões. Da mesma forma como em outras ocasiões, houve um momento de silêncio e nenhuma nova sugestão. A tomada da palavra é sempre difícil por várias razões. Uma delas é o não costume de falar criado no ambiente de posse da palavra apenas por alguns. Mesmo assim, uma criança se arriscou perguntando: “Pode inventar algo para ajudar o mundo?” Ao que a professora respondeu afirmativamente.

O importante é que as falas se apresentem, ainda que timidamente até que ganhem força própria pela força adquirida por quem as pronuncia. E essa força vem, também, do apoio dos adultos, como foi o caso.

Chamou à atenção o fato de, ao receberem uma folha para escreverem suas ideias, um grande entusiasmo tomou conta da turma. Todos falavam ao mesmo tempo. Ali, entre os pares, as falas se soltaram. Fica a indagação: por que será?

O fato é que o tema e atividade despertaram o interesse das crianças para “falarem por escrito”. As crianças pensam, têm ideias, as expressam e, quando estimuladas, fazem isso não apenas entre elas, mas em qualquer situação pública. É uma questão de se modificar os ambientes na direção de, na prática, fazer acontecer à fala de todos. Inclusive das crianças.

Esta atividade mostrou dificuldades maiores por parte das crianças. Algumas foram ajudadas pela professora, o que é importante, pois um papel fundamental da educação é mesmo ser o de ajuda para o desenvolvimento das novas gerações. Outras puderam levar a atividade para ser concluída em casa com a ajuda de familiares o que é algo interessante como forma de chamar os pais para participarem do processo de educação escolar. Mas, não só, como foi dito, a ideia era a de passar adiante os estudos desenvolvidos na sala de aula sobre o uso racional da água e sobre a poluição do ar.

As produções escritas das crianças, por parte de alguns em frases curtas ainda, mostram bons entendimentos da temática e indicam ser possível fazer com que se manifestem falando ou escrevendo. Estes escritos constam do capítulo anterior.

Eles mostram várias coisas. Primeiro, que é possível sim estimular crianças a falarem e a escreverem de uma maneira cada vez mais elaborada. É uma questão de fazer acontecer nas salas de aula ações estimuladoras como estas e outras. Segundo que, quando as temáticas dizem respeito às vivências das crianças, o interesse é maior e, se estimuladas e apoiadas, expressam-se. E mais: uma maneira especial que favorece o aprendizado da expressão oral e escrita é o exercício dessas duas formas de expressão. Melhor ainda quando orientado e ajudado por profissionais da educação que saibam disso e coloquem esse saber em prática.

Indicam ainda, que estas crianças já têm nelas algumas das habilidades de pensamento em estado inicial e que podem ser ajudadas a desenvolvê-las.

A frase de Genio, 11 anos, indica certo domínio de raciocínio ao afirmar algo e, em seguida, ao afirmar consequências possíveis desse algo: “Economizar a água

é a coisa mais importante do planeta, sem água nós não conseguimos viver, sem água a gente não vai ter alimentos feitos na agricultura, já que eles precisam de água.” Há duas conclusões logicamente corretas decorrentes da primeira afirmação. Sem economizar água, ela faltará e, se faltar, não se consegue viver, pois não teremos alimentos, pois, para haver alimentos a água é necessária. O mesmo se dá na frase de Rosinha, 11 anos: “Quando eu crescer eu quero fazer uma invenção para limpar o rio Tietê e os outros rios para que os peixes possam viver na água limpa e saudável.” Há afirmação e uma conclusão daí decorrente.

Em algumas nota-se uma boa sequência lógica das ideias e das frases entre si, como nesta: “Eu posso pegar os pacotes de doces que encontrar na rua e jogar no lixo, posso também, desligar os aparelhos elétricos porque a energia é à base de água. Posso também verificar antes de dormir se não tem nenhuma torneira pingando. Posso pedir para o meu pai que ao fazer a barba use um copo com água. Podemos reutilizar a água da máquina para lavar o quintal. Isso é o que eu posso fazer por mim e pelo planeta.” (Venon, 10 anos).

Ou nesta: “Podemos guardar a água da chuva para regar as plantas, lavar o quintal, o carro ou até mesmo jogar no vaso, também usar a água da máquina. Outra maneira de ajudar o meio ambiente é reunindo nossos vizinhos e combinar uma reciclagem assim cada pessoa ficaria responsável para separar o lixo da sua casa, lixo orgânico dos recicláveis como papel, plástico metal e vidro.” (Marinette, 10 anos).

Nestas frase há um nítido pensamento criativo: “Eu queria fazer uma máquina que ao encontrar um lixo no chão, ela fosse lá para pegar e reciclar.” (Anjinho, 10 anos). “Se eu pudesse eu criaria uma máquina enorme para que puxasse o ar poluído e, que não danificasse nada e, que fizessem réplicas dessa máquina para o mundo. E quando terminar todo o processo quem fizer alguma atitude de poluição ou coisa assim, por exemplo, queimar matinhos ou botar fogo no quintal por nada, vai sofrer uma punição pela lei.” (Sininho Max, 11 anos). “Eu queria fazer um purificador de água para colocar no mar.” (Kaneki, 11 anos).

Além disso, elas demonstram já um bom domínio da expressão escrita. E isso aparece nas demais selecionadas para serem mostradas aqui. Foram selecionadas para mostrarem que essas crianças, assim como muitas outras, são

capazes de se expressarem e que, se lhes forem dados os espaços a que têm direito, inclusive nas escolas, elas se desenvolverão cada vez mais.

Vale aqui retomar duas citações de Georges Gusdorf colocadas no início deste capítulo: “Cada palavra orienta-nos num mundo que, por outro lado, não é dado tal qual, de uma vez para sempre, mas ele próprio aparece construído *palavra por palavra*, trazendo a expressão mais insignificante a sua contribuição à obra de reconstrução permanente” (1970, p. 35, itálico no original). E esta outra quando diz que “... *tomar a palavra* é uma das tarefas capitais do homem (idem, p. 33, itálico no original).

As crianças (e todas as pessoas) precisam “tomar a palavra”, uma tarefa capital do ser humano, para que possam construir o seu mundo “palavra por palavra”. Como diz o autor, mesmo a expressão mais insignificante traz a sua contribuição à obra de reconstrução permanente desse mundo. E, nas expressões registradas, não há expressão insignificante, pelo contrário.

Mas, há ainda um problema: várias crianças ou pouco falaram ou, no caso de um número maior, nada conseguiram escrever tendo que ser ajudadas pela professora. Sim, é problema porque estão privadas, ou quase, desse poder da expressão falada e/ou escrita que lhes permite, dentre outras coisas, construir o seu mundo. Mas, se isso é verdadeiro, cabe à escola, de maneira especial, ajudá-las na aquisição desse poder humano. Na experiência realizada, isso foi feito. A ajuda foi dada e alguns resultados afloraram. Isso deve apontar para a necessidade e obrigação de as escolas não só liberarem a voz das crianças, mas de as ajudarem cada vez melhor na elaboração desta expressão.

A experiência realizada mostrou ser isso possível. Mesmo que com demora. Mas, cabe, aí, a paciência pedagógica fruto de uma também pedagógica fé. Não uma fé ingenuamente otimista, mas calcada em dados objetivos. Os dados das duas experiências realizadas confirmam esta fé. O que pode ser confirmado por mais e mais experiências como estas.

Considerando-se as produções selecionadas, pode-se dizer que de certo modo o diálogo favoreceu a criança em seu processo de internalização das informações sobre as formas de se preservar os recursos naturais, além de ter favorecido certo desenvolvimento de habilidades de pensamento.

O diálogo propicia vários aprendizados que vão desde os obtidos durante a reflexão que o grupo realiza, por meio de perguntas, como também exercita a criatividade no momento em que se deixa as crianças manifestarem e compartilharem as suas sugestões. Tudo o que transcorre num grupo, favorece os aspectos individuais, como estes: uma fala mais estruturada e o pensar bem. Inclusive é motivador para os alunos que apresentam dificuldades maiores ou mesmo bloqueios no falar. Eles, aos poucos vão “se soltando”. Começa timidamente a falar e, se suas falas são colhidas pelo grupo (e aí que entra mais um papel importante do professor que é o de ele ser o primeiro a valorizar as falas tímidas), elas tendem a falar mais e mais. Com respeito a isso, vale destacar esta observação de Lipman:

Se na sala de aula existisse uma verdadeira comunidade de respeito mútuo, onde estudantes desse tipo tivessem oportunidade de falar e de serem escutados com respeito, provavelmente sairiam de suas conchas e se envolveriam voluntariamente no diálogo comunitário. Com muita frequência, a criança não verbal é apenas uma criança que sonha em estar na primeira fila da classe, falando com seus colegas sobre algum assunto importante. (1994, p. 46)

Nota-se que para o autor o exercício constante desta prática dialógica, também trabalha outros elementos que são importantes para o desenvolvimento da oralidade, dentre eles o respeito mútuo para que a criança se sinta acolhida e com vontade de expressar o que pensa a respeito do assunto que está sendo tratado. Às vezes, o silêncio pode estar escondendo o medo de ser ridicularizado pelos colegas ao expor o que pensa (como já apontado). Este elemento, o medo, só poderá ser superado com um trabalho contínuo de exercícios do diálogo tal como foi apresentado nesta dissertação.

Após estas atividades de escrita, ocorreu uma última etapa a título de encerramento. Ela é resumida aqui, apenas para facilitar a lembrança, pois está descrita no Capítulo 2 na íntegra.

Ocorreu de novo um diálogo e houve a escolha de se ter um globo de isopor representando o Planeta Terra, o qual seria envolto por faixas de tecidos de TNT nas cores azul, verde, rosa e branco. Cada cor tinha um simbolismo específico: azul, a água; verde, o reflorestamento; o rosa, o amor pelo Planeta e o branco a paz. O globo era uma esfera de isopor vazia no seu interior, para as crianças colocarem os

papéis com as suas produções, dentro dele, simbolizando, assim o cultivo das ações sugeridas por esta turma. Os alunos solicitaram que a faixa branca fosse a mais larga por causa dos atos de violência presenciados em suas vivências e também assistidos nos noticiários. Houve, ainda, a participação de um pai de aluno na atividade final de encerramento. Por sua sugestão, coube-lhe recolher, em uma das metades ocas do globo, bilhetes com mais sugestões, da parte das crianças, de ações para a preservação do bom ambiente do mundo.

Nos bilhetes das crianças, agora com frases mais curtas, vê-se uma forma clara de boa expressão escrita de suas ideias a qual foi precedida de conversas a respeito (expressão oral). A transcrição das frases dos 14 bilhetes consta no Capítulo 3. Trata-se da maioria de alunos do grupo que conta com alunos. Mesmo os que não se expressaram por escrito, participaram nas conversas expressando-se já com mais liberdade.

Com os bilhetes dentro do globo, o mesmo foi envolvido nas faixas coloridas, conforme já descrito, seguindo-se mais um momento de conversação, ou de diálogo, com as crianças no qual foram convidadas a dizerem o que acharam das atividades das quais participaram. Raramente se faz isso nas escolas com o intuito de ouvir as crianças sobre o que acham de atividades das quais participam. Na verdade, pede-se a elas uma avaliação. Avaliar envolve várias habilidades de pensamento como lembrar-se, julgar, afirmar, analisar, sintetizar, argumentar e outras. Elas o fizeram como se pode observar nos depoimentos registrados, dos quais são destacados os dois seguintes:

Eu espero que todos estes desejos mudem este mundo, porque o mundo está um lugar bom, mas não está tão bom assim está meio puxado para o ruim, então espero que estes desejos melhorem o mundo e que deixem muitas pessoas felizes. (Kaneti, 11 anos)

Reutilizar a água depois que lavarmos a roupa, para quem tem o costume de lavar a calçada ou quintal reutilizar para lavar estes ambientes porque a água é uma coisa que está em falta neste mundo. E, também quando saímos podemos desligar as luzes porque a luz é à base d'água. (Venon, 10 anos)

São expressões escritas já com uma qualidade que pode ser considerada boa para a faixa etária deles, notando-se, mais uma vez, a boa sequência lógica das ideias, e uma já boa estrutura argumentativa.

Estas boas expressões escritas ainda não são de domínio de todas as crianças deste grupo. Mas, já há um avanço percebido em todas elas e, em especial no tocante, primeiro, na desenvoltura para falarem. Isso no início dessas poucas atividades era muito mais difícil. Vê-se que, com decisão de estimular a fala delas, a mesma ocorre e, nos parece, repercute na expressão escrita.

Conforme registrado, uma das crianças que raramente fala, no momento final das atividades, espontaneamente, manifestou-se assim: “não pode jogar lixo na rua causa enchente”. A frase não está completa, por faltar um “porque”, mas mostra que um dos temas das atividades – a preservação – tão próximo da vivência desse problema por parte dos alunos, provocou sem dúvida uma elaboração mental e verbal e deu “coragem” para a fala pública do menino que até então pouco ou nada falava.

As pessoas precisam poder falar em alto e bom som de seus problemas, mas não só: também de seus momentos de felicidade, de amor, de sucesso. Vale repetir, mais uma vez, o que diz Gusdorf, já citado no início deste capítulo: “Cada palavra orienta-nos num mundo que, por outro lado, não é dado tal qual, de uma vez para sempre, mas ele próprio aparece construído *palavra por palavra*, trazendo a expressão mais insignificante, a sua contribuição à obra de reconstrução permanente” (idem, p. 35, itálico no original).

Reforçando: a expressão mais insignificante traz a sua contribuição à obra de reconstrução permanente do mundo humano. A fala deste último menino não é insignificante, mas não é das mais enfáticas e das mais escutadas. Mas, uma vez tornada pública pelo seu esforço de falar, nem que seja para um grupo restrito, ela faz diferença. Aos poucos ele falará mais e mais e para mais pessoas e grupos. Se todos falarem e falarem bem, talvez o mundo humano possa ser melhor do que aquele que conta com apenas uma minoria tomando a palavra para si, silenciando a maioria.

Não queremos este silenciamento para as crianças desta escola pública e de nenhuma das demais escolas. Que as escolas sejam, também, um lugar de fala de

todos os alunos juntamente com as falas de suas educadoras e de seus educadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Esta dissertação, decorrente da pesquisa realizada que teve como tema a importância da fala no desenvolvimento das crianças, conclui-se com um duplo sentimento: primeiro o de satisfação por ter conseguido, ao menos em parte, atingir o que foi planejado, ou seja, sistematizar ideias de alguns autores sobre a importância da fala na vida humana e em especial na maneira de pensar das pessoas e sobre a necessidade de se estimular a fala das crianças nas atividades escolares, costumeiramente desenvolvidas com um quase monopólio da fala pelos educadores, com raras exceções.

Em segundo lugar o sentimento de que falta muito ainda a se pesquisar a respeito deste tema e, em especial, a respeito da forte ausência de estímulos às falas das crianças nas escolas, bem como, pesquisar com mais profundidade a respeito da relação entre a linguagem oral e o pensar bem.

Com relação ao primeiro sentimento, portanto em relação ao que foi conseguido, pode-se dizer que ficou mais claro que a fala opera o pensar e que uma fala bem sistematizada ou bem organizada ou, ainda, bem articulada, opera um pensar também bem sistematizado, bem organizado, bem articulado com repercussões diversas na vida das pessoas e, como era interesse específico aqui, no desenvolvimento cognitivo, além de ser fator importante no desenvolvimento da sociabilidade.

Foi muito importante e impactante, para a autora desta dissertação ter tido contato com falas e análises de autores indicando o quanto é necessário para a constituição do ser humano a sua fala e o quanto é desumano que a fala seja sufocada nas gargantas das pessoas, a começar pela educação das crianças, negando-lhes o já consagrado direito (ao menos na letra da Lei) da liberdade de expressão. Dentre essas descobertas e contatos, quer se salientar aqui o relato literário de Graciliano Ramos em *Vidas Secas*, ao dizer do personagem Fabiano que ele, por não conseguir falar, “não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse... Ah! Se pudesse, atacaria os soldados amarelos que espancam as criaturas inofensivas”. (RAMOS, 1981, p. 36). A fala não apenas arruma o que se tem no interior, mas, ao fazê-lo indica ações desejadas e até caminhos para a sua realização como o caso de até se atacar os que espancam criaturas inofensivas. Ao

mesmo tempo e ligada a esta fala, o dizer de Vigotsky a respeito do papel da fala na organização do comportamento humano, já na infância, como apontado no Capítulo 1, onde é citada esta sua afirmação de que “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento” (VIGOTSKI,1984, p.12). E, ali, nós acrescentamos que a fala é fator de organização ou de controle de nossa maneira de ser e de nossa maneira de ordenar, para nós, a realidade na qual estamos inseridos.

Ora, sendo isso verdade, não se pode descuidar não só de liberar a fala das crianças, mas principalmente de oferecer a elas ajudas educacionais para que consigam se expressar cada vez da forma mais bem organizada possível. Fazendo coro com Vigotsky, trouxemos a fala de uma sua estudiosa, Oliveira (1993, p. 48), que, ao comentar suas ideias, aponta para papel da fala como propiciadora de significados com os quais os seres humanos ordenam suas vivências: “... são os significados que vão propiciar a mediação simbólica, entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele”.

Foi uma importante descoberta (pois foi isso mesmo que ocorreu) a citação feita por Paulo Freire de um dos Sermões do Padre Vieira, a pretexto de uma passagem bíblica, sobre a enorme injustiça cometida pelos colonizadores portugueses com o povo do Brasil não só a lhes negar o direito da fala, mas a de lhes sufocar esta fala em suas gargantas. Este sufocamento é o máximo da opressão que vem, por certo, acompanhada de outras formas, como a da opressão econômica que, na verdade é uma de suas causas, se não a mais forte.

As atividades relatadas no capítulo 2 tornaram-se indicadoras de alguns caminhos possíveis para o processo de auxiliar as crianças a falarem. Mas, há muitos outros que serão buscados ainda. Há, aqui, uma forte esperança de que outras educadoras e outros educadores se sintam motivados a experimentarem caminhos de liberação da fala das crianças e dos jovens em nossas escolas.

Na busca de alguma resposta ao problema central da pesquisa que foi o de buscar saber que caminhos seguir na educação escolar para que as crianças possam ter voz, ter a sua fala no decorrer das atividades que ali se desenvolvem, especialmente nas aulas, julgamos ter avançado um pouco. Além de se ter obtido

maior esclarecimento (ainda não suficiente) a respeito da importância deste falar dos alunos, foi possível, nas duas experiências realizadas, perceber o quanto os esforços, nada fáceis, para que as crianças falem, possibilitaram bons resultados iniciais, o que indica que esses esforços devam ser continuados.

Como desdobramentos deste problema, perguntas outras podem ser colocadas. Dentre elas, buscou-se, primeiro, saber mais a respeito da importância da fala na vida humana. E, também, sobre o papel da fala no desenvolvimento do pensar bem. Ligado a este problema, perguntou-se sobre o que seria um pensar bem e sobre o papel do diálogo no seu desenvolvimento. Os resultados das buscas por respostas a estas perguntas constam do primeiro capítulo desta dissertação.

O que foi conseguido no conjunto desta pesquisa indica respostas positivas às perguntas colocadas na Introdução da dissertação, destacando-se a principal delas que é a de que a fala é fundamental no desenvolvimento humano e é fator fundamental para o desenvolvimento do pensar bem.

De minha parte esta pesquisa terá continuidade. Mas, mais importante, ela reforçou em mim a convicção de que é fundamental não impedir as crianças de falarem e que, quando isso ocorre nas escolas, é fundamental ações para que os impedimentos deixem de ocorrer e para que suas vozes sejam libertadas dos mesmos. É o que esperamos.

## Referências bibliográficas.

Rio de Janeiro FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2ª. ed.: Paz e Terra, 1975.

GUSDORF, Georges. **A fala.** Trad. João Morais-Barbosa. Edições Despertar: Porto, Pt.1970.

KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola.** Trad. Maria Elice de Brzezinski e Lucia Maria Sílvia Ktremer. São Paulo: Summus, 1990)

\_\_\_\_\_. **SHARP, A. M.; OSCANYAN, F. S.** A filosofia na sala de aula. São Paulo. Trad. Ana Luíza F. Falcone. Nova Alexandria, 1994.

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação.** Trad. \_\_\_\_\_, Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Natasha: diálogos vygotskianos.** Trad. .... Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Filosofia para crianças-Educação para o pensar. In: EVANGELISTA, Francisco; GOMES, Paulo de Tarso (org). **Educação para o pensar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2003, p. 11-23.

MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio-Roger, MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e nas incertezas humanas.** Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica da tradução: Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília. DF: Unesco, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.)

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas.** São Paulo: Record, 1981.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SMITH, Frank. Pensar. Instituto Piaget, 1990.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo, revisão técnica José Cipolla Neto – 4 ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2008.

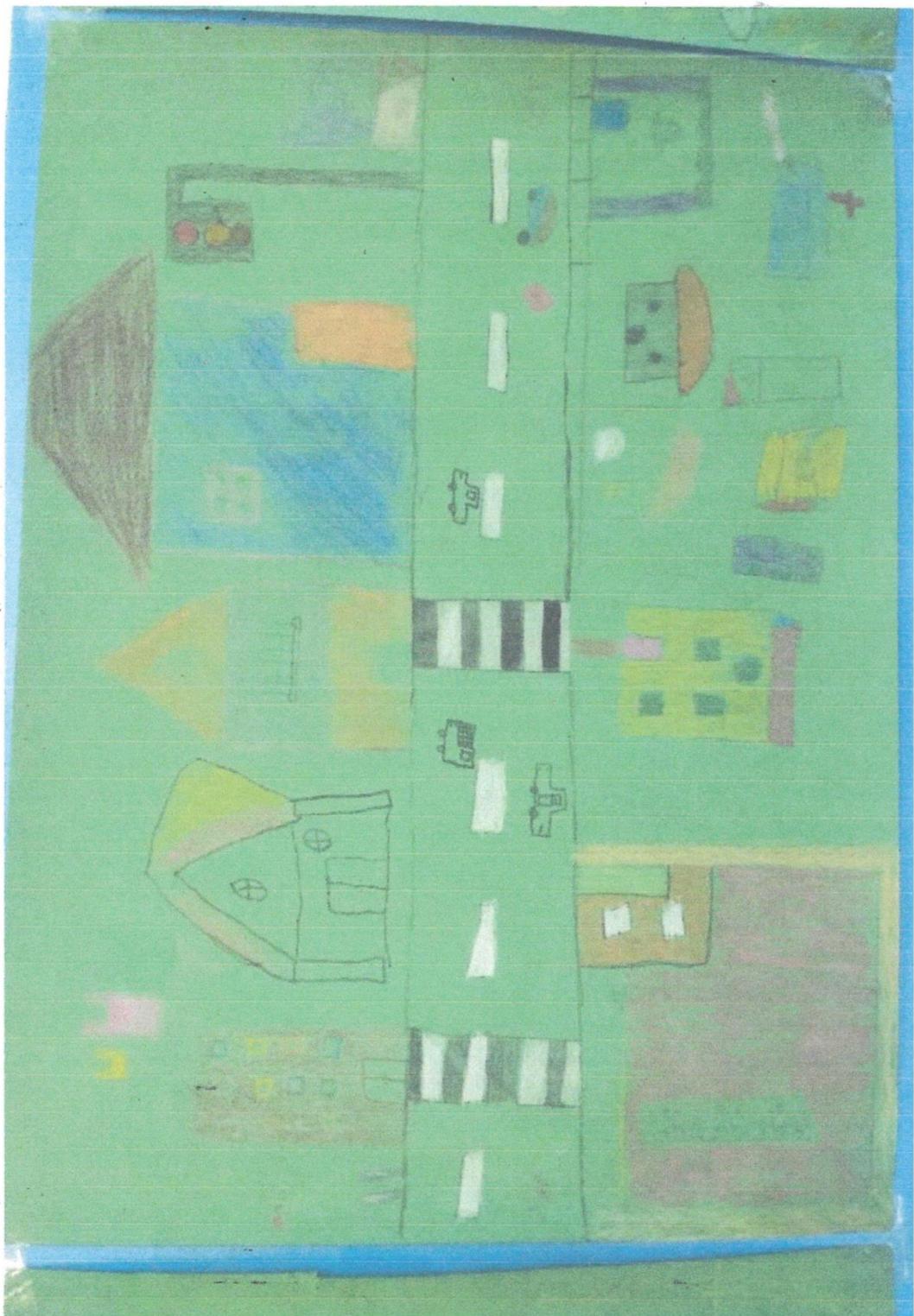
**ANEXOS.**

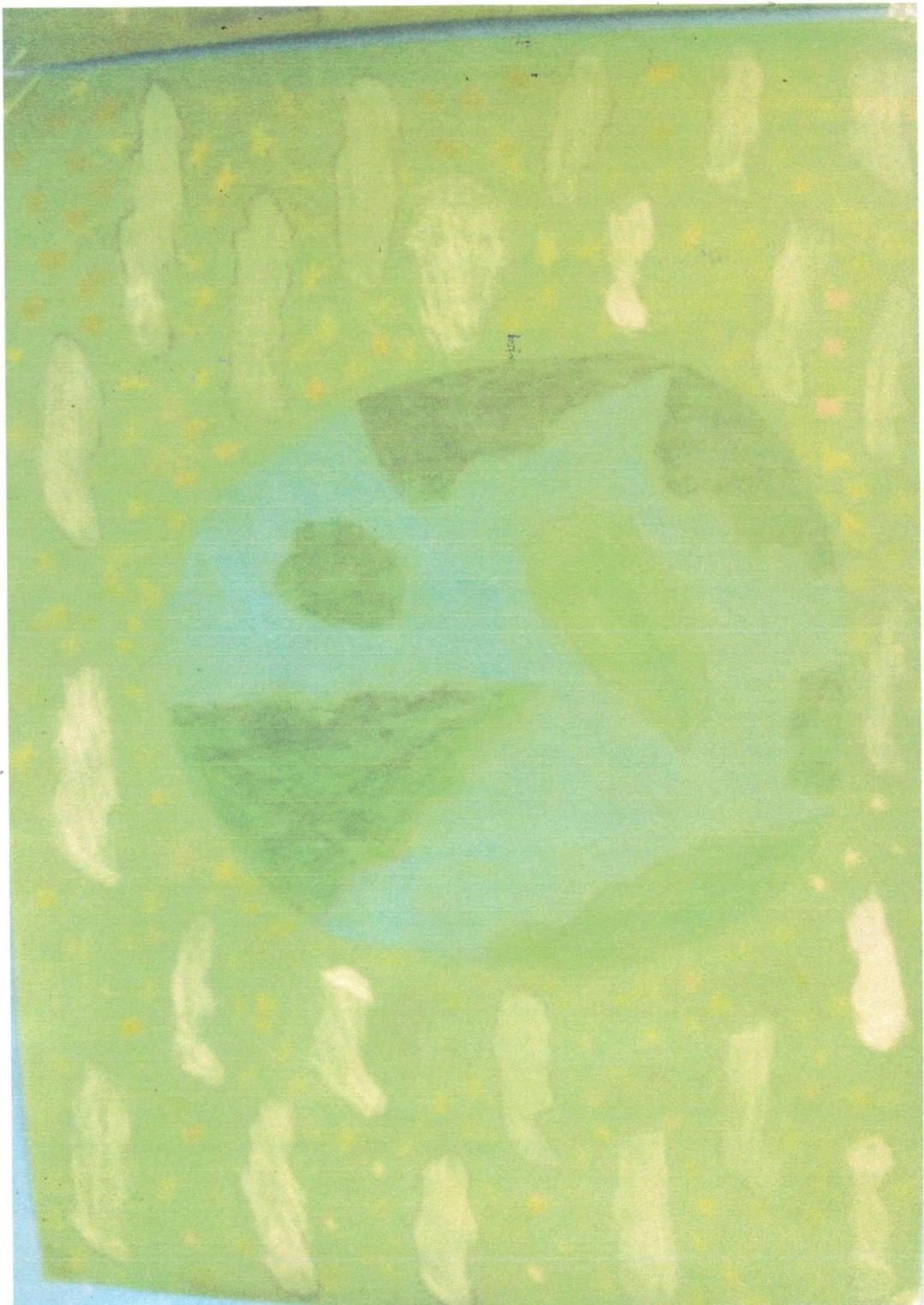
**ANEXO 1. Desenho compartilhado com a turma do quinto ano de 2017.**











## **Anexo 2. Letra da Música: “Depende de nós” – Ivan Lins.**

Depende de nós

Quem já foi ou ainda é criança

Que acredita ou tem esperança

Quem faz tudo pra um mundo melhor

Depende de nós

Que o circo esteja armado

Que o palhaço esteja engraçado

Que o riso esteja no ar

Sem que a gente precise sonhar

Que os ventos cantem nos galhos

Que as folhas bebam orvalhos

Que o sol descortine mais as manhãs

Depende de nós

Se esse mundo ainda tem jeito

Apesar do que o homem tem feito

Se a vida sobreviverá

Depende de nós

Quem já foi ou ainda é criança

Que acredita ou tem esperança

Quem faz tudo por um melhor

Fonte: <https://m.letras.mus.br/ivan-lins/46434>

### **ANEXO 3. Vídeos gravados com a turma do quinto ano de 2017.**

Estes vídeos constam, na ordem a baixo relacionada, em um CD anexo a esta dissertação.

Vídeo 1. Gravação do ensaio.

Vídeo 2. Gravação da nova explicação.

Vídeo 3. Gravação dos depoimentos.

Vídeo 4. Gravação da explicação

Vídeo 5. Gravação da música: Depende de nós

Vídeo 6. Gravação dos depoimentos

Vídeo 7. Gravação da ideia para encerrar

Vídeo 8. Gravação final da música.

Vídeo 9. Gravação dos depoimentos finais.

### **ANEXO 4. Trabalhos escritos dos alunos do quinto ano de 2018**

NÃO JOGUE LIXO NA RUA PORQUE  
ENTOPE O BUEIRO

ROBEM 10 ANOS

Recolher os lixo da praia ou em qualquer  
lugar do mundo e economizar a água

(Vemon, 13 anos).

"Eu gostaria que as pessoas cuidassem do mundo por o futuro das  
crianças e poron de gastar a água do mundo as represas estão ficando  
vazias" (Correio, 11 anos)

"Não podemos gastar muita água, a água  
é a nossa vida. Cuidar um do outro é  
pensar no nosso próprio bem."

(Dacilha, 10 anos).

sempre que acharmos um plástico no chão  
lemos que pegue e pon no lugar dele lixo, só fizemos  
isso estamos cuidando do planeta terra o planeta que nos  
cristamos. (Nome em arábico, #)

NÃO JOGUE LIXO NA RUA CAU-  
SA ENCHENTE

NOME: BATMAN 10 ANOS

Eu posso pagar as pedras de lavar que encontram no rio e  
fazer as lavas, posso também dedigar as aparelhos  
elétricos porque a energia é a luz de água.  
Posso também verificar antes de dormir  
se não tem nenhuma torneira pingando.  
Posso pedir para o meu pai que me faça a bomba

de um copo com água.  
Podemos reutilizar a água da máquina para lavar  
o quintal  
Isto é o que eu posso fazer por mim e pelo  
planeta." (VEMOR, 10 anos)

Economizar água é a coisa mais importante da  
planeta sem água nós não conseguimos viver, sem  
água a gente não vai ter alimentos feitos na  
agricultura, já que eles precisam de água."

Gênio 11 anos

Eu queria fazer uma máquina que  
ao encontrar um lixo no chão da  
rua dá para pegar e reciclar.  
(Cynho, 10 anos).

"Quando eu crescer eu quero fazer uma  
inventação para limpar o rio Tietê  
e os outros rios, para que os peixes  
possam viver na água limpa e saudável

(Rosinha 11 anos)

Existem algumas maneiras de colaborar com o meio ambiente, como por exemplo evitar o desperdício de água ao tomar banho, ao lavar a louça e não lavar a louçada.

Podemos guardar a água da chuva para regar as plantas, lavar o quintal, a caixa ou até jogar no vaso, também usar água da máquina.

Outra maneira de ajudar o meio ambiente é reunindo nossas vizinhas e combinar uma reciclagem assim cada pessoa ficará responsável para separar a lixo da sua casa, lixo orgânico dos recicláveis como papel, metal e vidro! (Marinette, 10 anos)

Plantilla o copia de muchos papeles, libros, etc. Por eso de ellos uno tiene o el objeto o de el objeto uno tiene o uno o de los otros.  
Derechos de autor y no como los libros que pueden "copiarse" (Código 5816, 10)

Eu tenho um sonho onde eu posso  
criar uma organização internacional  
de limpeza voluntária para limpar os  
espaços públicos. (Kameki, 11 anos)

Eu queria fazer um purificador de água  
para colocar no mar. (Kameki, 11 anos)

Vamos limpar a Praia tirar  
as garrafas e Copos do Mar.  
Monica 11 anos

- Se eu pudesse eu criaria uma máquina especial  
para que pudesse o anjo poluido e que não pode  
ficar em nada e que faz as réplicas  
deixar máquina para o mundo. E quando tem  
por todo o processo quem tiver alguma  
atitude de poluição eu vou dizer, por isso  
pelo, quem maltrata ou botar fogo no  
quintal, por nada, vai sofrer uma punição  
pela lei. (Amor mas, 11 anos). ♡

Ele eu fiz um cientista eu criei um lugar especial para plantas arvores, mas que não seja poluente. Com oxigênio artificial para mim respirar e as plantas também. Eu posso ajudar o mundo da seguinte forma. Recolher o lixo da rua, do país, não desmatando e não jogar lixo em rios.  
(SON GOKU, 10 anos).

Eu posso fazer pelo o mundo, eu quero  
dear meu cabelo para o hospital de cancer,  
eu quero um mundo melho sem roubos e sem  
brigas.

Queria ter uma maquina de tempo, para  
que no futuro eu possa ensinar meus filhos  
a não beber, não fumar e nem usar drogas.  
Se eu pudesse, não deixaria meus filhos en-  
dar com pessoas que os levarão para o mal  
caminho.

Eu posso fazer a diferença. Você também  
pode, faça o bem sem olhar a quem.

Podemos guardar a água da chuva para  
regar as plantas.

LA D'YBUG 10 ANOS

O meio ambiente está poluído mas para acabar com isso não é jogando lixo é tirando lixos de ruas, muros para não matar animais aquáticos, e esse acharmos um plástico ou papel no chão temos que jogar no lixo. Se você fizer isso está cuidando do planeta Terra, o planeta que a gente vive.

É para a segurança de pessoas inocentes, moradores de rua, esposas para qualquer coisa, com fome, isso é inaceitável.

Nome: Ford 10 anos

"Eu queria que houvesse um robô  
para limpar as ruas e as sal-  
gadas, porque se não limpar,  
o nosso planeta vai acontecer  
mais enchentes, e enchentes trêm-  
mitem doenças!"

Gasparzinho 11 anos

Eu quero ensinar meus filhos quando  
meus filhos crescerem a ajudar o meio  
ambiente eu quero criar uma máquina  
para ajudar o meio ambiente e ensinar  
os meus filhos a ajudarem os moradores  
de suas.

Eu quero ensinar educação para o  
planeta terra.

© Poliana 10 anos

Eu posso me esforçar para mudar a cidade por-  
ta não jogar lixo nas ruas e, me esfor-  
çando para ajudar-las, os mais velhos, eu até po-  
sso ajudar os outros a mudar da cidade lim-  
pando ela etc. Nunca faça malícia porque  
se não você poderá parar na cadeia.

19) Desarmadamente ele não é bom para  
nossa cidade, porque as pessoas ficam des-  
tando as árvores e as pessoas ficam sem  
as e também ficam cortando os matos e  
tão se chover os matos podem entrar no  
business e isso pode atrapalhar.

Eu também posso não andar de sem  
estudando não aceitar ajuda de ninguém  
porque se não esta pessoa pode estar com  
divergas e assim eu não pode ser uma  
interna. Eu tenho que estudar bastante po-  
ra eu ter um futuro melhor e também  
ajudar pessoas a cuidar de nossa planeta.

Olá 10 anos

"O Brasil é um lugar bonito onde  
somos todos iguais, não fazemos diferença na rua, somos  
todos da mesma cidade e parano, com o  
desmatamento, somos todos iguais e não temos,  
hoje em dia a realidade no Brasil está muito  
grande isso prejudica o Brasil.

Cumora   
10, anos

Conseguir água porque sem ela não vivemos e nem da pra se alimentar pedimos até morrer, eu queria criar uma máquina para deixar o mundo bem mais limpo, fazer muitas reciclagem e acabar com tudo de ruim.

Sempre cuidar da natureza, cuidando das árvores, das água, dos rio e alimentando os animais.

É assim que eu quero o mundo limpo, bonito e saudável.

Luícel ♥

10 ANOS

Eu quebro meu mundo sem violência  
porque no seu tem muita perigo e  
muito respeito com as pessoas no  
seu sem violência.

meu mundo sem digo no seu e sem  
violência.

A violência que falo é jo' como  
violência que procuro ter respeito

Magali 10 anos.

Me esforçar na meus estudos, cuida do meu  
ambiente, ir para a bem caminha, não  
me deixar ir pelas sutra, obedecer meus  
pais, não agir com violência, se vir lixo  
na rua, pegar e jogar no lixo, fazer  
as coisas que pai e mãe pedir ouvir  
mar meu quarto.

Cuida do meu ambiente, é muito bom,  
mas precisamos também cuidar da nossa  
água

Princesinha

Sofia

10 Anos

Nome: Monica 70 anos

respeita os mais velhos e os pais e tira notas  
boas na prova e tem que cuidar do meio am-  
biente estuda muito e escuta a professora  
toma cuidado no meio da rua para não ser  
atropelada e ser responsável ter respon-  
sável ter responsabilidade e ter confian-  
ça nos moradores não lavar o carro  
todo dia e não lavar o quintal toda  
semana e não jogar lixo no meio da  
rua e contaminar a água