

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GEVERTON FELIPE KÖHNLEIN

**A PRÁTICA SOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGO, OBEDIÊNCIA E MEDO**

Porto Alegre  
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: TEORIAS E CULTURAS EM EDUCAÇÃO**

**GEVERTON FELIPE KÖHNLEIN**

**A prática socrática na educação infantil: diálogo, obediência e medo**

Porto Alegre, 2019

## Ficha Catalográfica

K79p Kohnlein, Geverton Felipe

A prática socrática na educação infantil : diálogo, obediência e medo / Geverton Felipe Kohnlein . – 2019. 106.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Educação Infantil. 2. Diálogo. 3. Filosofia. 4. Sócrates. 5. Linguagem. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Bibliotecária responsável: Saete Maria Sartori CRB-10/1363

Geverton Felipe Köhnlein

**A prática socrática na educação infantil: diálogo, obediência e medo**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Curso de Mestrado do PPGEDU da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre, 2019

Geverton Felipe Köhnlein

**A prática socrática na educação infantil: diálogo, obediência e medo**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Curso de Mestrado do PPGEDU da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação apresentada

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (Orientador – PUCRS)

---

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho (UFRGS)

---

Prof. Dr. José Luis Ferraro (PUCRS)

Porto Alegre, 2019.

*In memoriam* de DIMY, pela tranquilidade, pelo companheirismo, pelas aventuras, pela  
espera do silêncio que nos possibilita a recordação da imagem de sua alegria.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, agradecer ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelas bolsas que tive ao longo do mestrado, tornando-se essencial para que esta dissertação se materializasse.

Agradecer ao meu orientador Marcos Villela Pereira, que me ajudou a ampliar os horizontes desconstruindo os paradigmas filosóficos que construí durante minha carreira acadêmica, pelos diálogos críticos, pelas conversas sobre a carreira profissional, pelo olhar desafiador que me propôs a enfrentar durante o mestrado, pela abertura a uma visão política das minorias, pela qual temos que lutar todos os dias para que a pluralidade de ideias esteja presente nas escolas, pela filosofia da qual resistimos e acreditamos.

Agradecer a Brida, minha companheira, que durante estes anos juntos me mostrou um mar de possibilidades sobre a vida, sobre a incrível experiência de compartilhar um mesmo espaço, de cuidarmos de seres que se tornam parte de nós, pela sensibilidade que tem diante da estética da existência constituindo a pintura de nossos sonhos, pelos tormentos que passamos e que nos produz, a todo instante, o novo e o inesperado, nos mostrando que a vida em conjunto é possível de ser vivida, pelo afeto e a escuta sensível que escapa à razão.

Agradecer à minha família, pelas possibilidades que me deu de poder estudar e de seguir meus desejos, pelo apoio financeiro, pelo questionamento do estudo, pela paciência dificultosa que é sair do interior para consolidar-se fora, em cidades “grandes”, pelo cuidado em gerar uma vida.

Agradecer à diretora, à professora e às crianças do Jardim A, pela disponibilidade e abertura para as observações da minha pesquisa empírica.

Agradecer ao grupo de pesquisa do grupo Villela, pelos olhares críticos, pela resistência que construíram nos seus espaços profissionais mantendo sempre a postura de luta e abertura para os diálogos com o outro, possibilitando com isso o novo.

Agradecer ao Colégio Concórdia e a Escola SESI, pelas incríveis experiências que tive durante o processo do mestrado e, também, aos meus colegas de trabalho. Aos meus queridxs alunxs, que juntos me fizeram acreditar que a filosofia é uma ferramenta para a consolidação das sensibilidades e a abertura para a ruptura das certezas.

**Ao tempo *aiônico*...**

*Don't worry about a thing  
'Cause every little thing  
Gonna be all right.*

Robert Nesta Marley- Three Little Birds

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**EI** – Educação Infantil

**SMED** – Secretária Municipal de Educação

**PUC-RS** – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

**RCN** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**DCNE** – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

## **LISTA DE APÊNDICE**

**APÊNDICE A** – Carta de anuência da escola

**APÊNCIDE B** – Carta de aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

**APÊNCICE C** – Aprovação do comitê de ética

**APENDICE D** – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido para a professora

**APÊNDICE E** – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis pelas crianças

## RESUMO

De que formas o diálogo pode contribuir para a organização de um grupo de Educação Infantil? É à busca pela resposta desta pergunta que este trabalho se direciona. Problematicando qual o sentido do conceito de diálogo que neste trabalho se consolida, foi feita uma costura entre a educação infantil e a filosofia, especificamente alguns diálogos de Platão, pelo qual dá voz aos seus pensamentos, através do personagem Sócrates. Dentro do contexto filosófico socrático, o diálogo se torna a ferramenta central para a prática e construção desta dissertação. Com Sócrates, o conceito de diálogo é problematizado e seu entendimento é colocado em xeque, a fim de possibilitar o encontro com o mesmo junto a uma turma de educação infantil, do município de Porto Alegre – RS. Neste sentido, o conceito de diálogo é materializado como sendo uma forma de comunicação entre Sócrates e seus interpelados, ou seja, uma estratégia colocada em prática na Grécia Antiga, promovendo o conhecimento que está contido no próprio sujeito, cabendo ao interpelador, no caso Sócrates, fazer o movimento de mostrar-lhe o caminho para que este fim se torne possível. No entanto, para potencializar o entendimento do conceito de diálogo, foi necessário ampliar o sentido de linguagem, uma vez que com Sócrates, a linguagem se constituía somente de maneira verbal. E, no cotidiano da educação infantil, tudo se torna linguagem. Ao ampliar o conceito de linguagem e chegar a uma consolidação do conceito de diálogo, o encaminhamento deste trabalho foi o de colocar em prática a análise da pergunta inicial. Em que a partir de observações em uma turma de jardim de praça da educação infantil, percebeu-se duas modalidades de diálogo colocadas em prática pela professora junto ao grupo de crianças, sendo elas: diálogo individualizado e diálogo coletivo. Diante desta especificação, percebeu-se que, nos diálogos platônicos, as mesmas modalidades eram colocadas em prática por Sócrates com seus interpelados. A partir disso, foi feito um hibridismo entre as anotações das observações feitas dentro do grupo de educação infantil e de dois diálogos platônicos (*Alcebiades* e *Apologia de Sócrates*). Por fim, foi constatado de que formas estes exercícios dialógicos contribuíram para a organização do grupo e de que formas a professora articulava, com estes diálogos, o planejamento pedagógico junto às crianças.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Educação Infantil; Diálogo; Filosofia; Sócrates; Linguagem

## **ABSTRACT**

In what ways can dialogue contribute to the organization of an Early Childhood Education group? This work is directed to seek the answer to that question. Problematizing what is the meaning of the concept of dialogue that is consolidated in this work, a connection between early childhood education and philosophy was established, specifically in some of Plato's dialogues, in which he gives voice to his thoughts, through the character of Socrates. Inside the Socratic philosophical context, the dialogue becomes the central tool to the practice and construction of this dissertation. With Socrates, the concept of dialogue is problematized and its understanding is put in check, in order to enable its encounter with an early childhood education group from the city of Porto Alegre – RS. In this sense, the concept of dialogue is materialized as a way of communication between Socrates and the ones called upon by him, that is to say, a strategy put into practice in Ancient Greece, promoting the knowledge contained in the subject, and expecting from the one called upon, in this case Socrates, to make the move to show them the way to make their objective possible. However, in order to enhance the understanding of the concept of dialogue, it was necessary to expand the meaning of language, since in Socrates, the language was constituted only in its verbal form. And, in the everyday life of early childhood education, everything becomes language. After expanding the concept of language and reaching a consolidation of the concept of dialogue, this work focused on putting into practice the analysis of the initial question. From the observation of classes in an early childhood education kindergarten group, two modalities of dialogue put in practice by the teacher with the group of children were noticed: individualized dialogue and collective dialogue. In face of this specification, it was possible to notice that, in the platonic dialogues, the same modalities were put into practice by Socrates with the ones called upon by him. Because of this, a hybrid relation between the notes made during the observation of classes in the early childhood education group and two platonic dialogues (Alcibiades and Apology of Socrates) was established. Finally, it was determined how these dialogical exercises contributed to the organization of the group and in what ways the teacher articulated, with these dialogues, the pedagogic plan together with the children.

**KEY WORDS:** Early Childhood Education; Dialogue; Philosophy; Socrates; Language

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Todo mundo na roda para começarmos as atividades!.....</b>	<b>8</b>
2.1 Filosofia, diálogo e a Educação Infantil .....	9
2.2 Ampliando o conceito de linguagem com as crianças .....	17
2.3 Linguagens na relação com a pesquisa.....	21
2.4 O perspectivismo de Nietzsche e aproximações entre a filosofia e a Educação Infantil .....	26
<b>3. Diálogos na educação infantil .....</b>	<b>34</b>
3.1 Era uma vez um método único... ..	35
3.2 O diálogo e a criança.....	38
3.3 Diálogo, rotina e combinações na Educação Infantil.....	41
<b>4. O diálogo na Educação Infantil.....</b>	<b>48</b>
4.1 Diálogo coletivo.....	51
4.2 Diálogo Individualizado .....	64
<b>5. Considerações finais .....</b>	<b>77</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>84</b>

## 1. Introdução

De que forma o diálogo está presente no cotidiano da educação infantil (EI)? Com esta pergunta, que não é o objetivo de meu trabalho, dou início a uma discussão que surgiu pelo meu interesse em fazer uma pesquisa em um campo que não me era familiar: a educação infantil. Meu contato com as crianças surge ainda na minha graduação em filosofia. Nestes processos de ensino aprendizagem pelos quais eu fui me afetando, consegui desenvolver trabalhos de filosofia com as crianças. Além do mais, acabei construindo um gosto pela ideia de vincular a filosofia com as crianças. No meu trabalho de conclusão de curso, da graduação em filosofia do ano de 2016, busquei fazer uma articulação dos movimentos socráticos com as práticas de ensino com crianças e com adolescentes do ensino médio. Esse trabalho fez com que uma escola de ensino fundamental<sup>1</sup>, me contratasse para trabalhar com o ensino de filosofia para as crianças e ser recreacionista.

Nesse trabalho é que se consolidou, ainda mais, minha crença na possibilidade de potencializar a filosofia junto com as crianças. Diante disso, entrei no mestrado com o objetivo de fazer uma pesquisa vinculando a filosofia e a EI. Ao propor isso, me deparei com inúmeras situações, desconstruções e, principalmente, problematizações, que me provocaram a pensar se realmente seria possível e se tinha alguma importância fazer este exercício de pesquisa. Fiz todo o meu projeto de mestrado costurado em muitas teorias da filosofia e de filosofia com crianças, em articulação com a EI. Algumas vezes pensei em desistir, mas, ao revisar o projeto, ver as ponderações da banca de qualificação e com muito diálogo com meu orientador, persisti com essa ideia.

Na filosofia, acabei me aprofundando nos escritos platônicos, e adquiri um gosto pelo sentido de diálogo. O diálogo acabou aparecendo para mim como uma importante ferramenta para os processos educativos. Mas nunca tinha parado para pensar nos sentidos que o diálogo poderiam ter dentro dos espaços educacionais. Digamos que eu tive que reconhecer minha ignorância e ir à procura de materiais que me auxiliassem nesta construção de conhecimento, para que conseguisse colocar em prática minha pesquisa.

Diante dessa situação, fiz uma pesquisa na produção relacionada com o diálogo na educação e, em particular, na EI. Revisei dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso,

---

<sup>1</sup> Essa escola, filantrópica, tinha por objetivo manter um ensino especial para crianças com deficiência, tendo no seu todo apenas cinco turmas, de 1º ao 5º ano de ensino fundamental. Além disso, eu era recreacionista, trabalhando no horário do meio dia com as crianças que ficavam em turno integral.

livros, artigos e trabalhos em anais de eventos, com a intenção de levantar o máximo possível de informações sobre essas práticas dentro do campo em que eu queria me inserir. Após fazer esta pesquisa bibliográfica sobre o conceito de diálogo na EI, acabei me dando conta de que havia uma etapa anterior a essa pesquisa sobre o conceito de diálogo: para que haja diálogo, é necessário linguagem! E, ainda sob efeito da minha ignorância, comecei a acreditar que não haveria o diálogo de forma alguma na EI, pois eu tinha em mente que a linguagem se dava de forma verbal, e somente através deste meio.

No entanto, graças a inúmeras conversas e novas leituras sobre o tema, agora, sobre o conceito de linguagem, me deparei com a ideia de que tudo é linguagem. Tudo, no sentido de poder visualizar a construção da linguagem não verbal - como por exemplo, a linguagem do corpo, ou a linguagem da arte – e as formas diferentes de expressão, que são capazes de provocar a comunicação entre as pessoas. Diante disso, acabei percebendo que o entendimento que eu tinha de diálogo, como se fosse somente de forma verbal, poderia se dar de outras formas, através de outras linguagens.

Assim, com esta ideia consolidada, depois de eu ter desconstruído meu objetivo da qualificação, estabeleci um novo objetivo de pesquisa. No momento atual, e a partir do qual eu desenvolvi este trabalho, meu objetivo se materializa em investigar de que formas o diálogo pode contribuir para a organização de um grupo da EI. E, em articulação com este objetivo, formulei um problema de pesquisa a fim de me auxiliar na elaboração e prática da estudo: De que formas o diálogo pode contribuir para a organização de um grupo de Educação Infantil?

Antes deste objetivo se tornar efetivo, tive que pensar em passos para que o desenvolvimento ocorresse de maneira rigorosa e atendendo aos cuidados éticos. Os primeiros passos, então, foram escolher uma escola de educação infantil que estivesse disposta a me deixar fazer a pesquisa. Um jardim de praça, que faz parte da rede pública de ensino do município de Porto Alegre – RS, após contato com a diretora da escola, aceitou a minha solicitação para que eu pudesse colocar em prática minha pesquisa, formalizando anuência institucional e carta de aceite para meu trabalho. Assim, antes que eu pudesse colocar minhas ideias em prática, tive que organizar os aspectos burocráticos e institucionais, pois eu estaria em contato direto com as crianças e a professora.

Por esse motivo, estando de acordo com a resolução 510/2016 (BRASIL, 2016), formulei um termo de consentimento livre e esclarecido (para os responsáveis pelas crianças,

a professora e a Secretária Municipal de Educação (SMED), um projeto de pesquisa simplificado, para ser apresentado aos participantes, a carta de aceite da escola na qual eu faria a pesquisa, e cronograma, submetendo minha proposta de pesquisa para o conselho de ética da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), através da Plataforma Brasil. No caso, como eu só estaria observando as crianças e fazendo anotações em meu caderno de campo, não foi necessário outros documentos. O mesmo projeto, aprovado em agosto, me possibilitou dar início à pesquisa na EI.

Após as questões éticas aprovadas, pude dar início às minhas observações com alguns objetivos específicos alinhados, tais como:

- Observar e conhecer a rotina de um grupo de Educação Infantil de uma escola pública, em Porto Alegre;
- Observar como e em que circunstâncias o diálogo é utilizado pela professora como estratégia pedagógica para o ensino e o trabalho com algum conteúdo<sup>2</sup>;
- Analisar como se desenvolve o diálogo em situações de aprendizagem;
- Analisar os efeitos dessa prática na organização e na participação das crianças para a rotina do grupo.

Com esses objetivos estabelecidos, fui para a prática. Primeiramente, levei meu projeto de pesquisa para a SMED de Porto Alegre, já com o consentimento da diretora do Jardim de Praça, onde obtive a aprovação para que fosse possível a realização da pesquisa no município. Já dentro da instituição de EI, fui apresentado a uma professora que trabalhava com um grupo de crianças, e, então, expliquei meu trabalho e a convidei para fazer parte de minha pesquisa. Mostrei-lhe todos os objetivos de meu trabalho, conversamos sobre as questões pertinentes à pesquisa e ela aceitou me deixar observar a rotina de trabalho com sua turma de crianças. Após isso, agendei uma reunião com os responsáveis pelas crianças, e mostrei a eles como se daria o processo do trabalho, ressaltando o fato de que não tiraria fotos ou faria gravações (áudio e vídeo), tendo obtido o seu consentimento. Todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, permitindo que eu pudesse estar próximo das crianças.

Neste delineamento, após todas as aprovações, mesmo sem ter sido exigido pelo CEP/PUCRS, solicitei o acordo das crianças que estariam próximas de mim, na pesquisa. No primeiro dia de observação, a professora organizou uma roda, explicou para as crianças que

---

<sup>2</sup> Este tema será melhor trabalhado nas próximas etapas de meu trabalho.

eu estaria ali e que queria conversar com elas. Na roda, expliquei quais eram meus objetivos na turma, quanto tempo eu ficaria com elas, que eu não seria um professor lá dentro, que eu estaria com um caderno fazendo anotações<sup>3</sup> que elas poderiam interagir comigo e que qualquer desconforto com a minha presença elas poderiam alertar a professora ou a mim mesmo. As mesmas concordaram com tudo e, ao longo da pesquisa, me acolheram nas suas brincadeiras e nos seus momentos no coletivo, além de estabelecerem vínculos afetivos comigo.

Com o caderno de pesquisa na mão e o consentimento de todos, entrei na sala de referência da turma do Jardim A, que contava com 20 crianças, de 3 a 4 anos de idade, e que estavam presentes somente no turno da tarde. Meu método de pesquisa, consistia em observar, durante dois dias da semana, por quatro meses, somente no turno da tarde, o cotidiano de uma turma de EI, sua rotina, suas atividades, sem gravar, fotografar e filmar a turma, durante quatro meses, conforme a aprovação do comitê de ética.

Dentro da sala, nos primeiros dias de observação, fiz o movimento de tentar observar tudo o que se passava ali, fazendo as anotações durante e depois que eu saía daquele espaço. Meus critérios de anotações, no primeiro momento, foram o de descrever, sucintamente, tudo o que eu observava na prática<sup>4</sup>. Mas, no decorrer das observações, comecei a anotar questões mais pertinentes à rotina do grupo, situações que eu visualizava como sendo de diálogo, as maneiras como as crianças interagem entre elas e com a professora, como a professora conduzia a rotina da turma.

Dentro do caderno propriamente, após inúmeras leituras, desmembrei as diferentes atividades que eu enxergava naquele espaço. No primeiro momento, elenquei 18 situações que aconteceram dentro das minhas observações, como os diferentes diálogos, momentos de rotina, autonomia das crianças, organização e planejamento, resistência das crianças, tudo isso com o propósito de estabelecer critérios para responder meu problema de pesquisa. O desafio pelo qual eu estava me deparando, e que pode aparecer neste trabalho, era separar os meus juízos de valores, frente àquilo que eu estava observando dentro da turma. Eu preenchia o caderno após a observação do dia, o que, de algum modo, fez com que meus juízos estivessem presentes no preenchimento. Na dissertação busquei separar meus juízos, para trazer situações

---

<sup>3</sup> Acabei fazendo as anotações após o dia de observação. Pois percebi que era mais importante para mim observar e interagir no espaço, do que ficar anotando todo tempo.

<sup>4</sup> Isso aconteceu pois eu estava preocupado em perder alguma coisa da pesquisa, fazendo anotações de tudo, além do mais, eram os meus primeiros contatos com uma turma de EI.

mais suscetíveis a discussão. Pode ocorrer, ao longo deste trabalho, alguns momentos que apareçam esses juízos, o que foi, de alguma forma, o meu maior desafio diante desta pesquisa empírica.

Dentro dessas atividades, que pude acompanhar ao longo das observações na turma, fazendo uma análise mais sucinta, consegui vislumbrar o conceito de diálogo, dentro do caderno de campo, organizando-o em duas modalidades: diálogo coletivo e diálogo individualizado, uma vez que, dentro desta prática, percebi que a professora exercitava estas duas modalidades em diferentes situações, tais como; em roda, na contação de histórias, nas brincadeiras do pátio, no horário do lanche e na relação corporal<sup>5</sup> que mantinha com as crianças. Essa forma de organização do diálogo, foi feita após inúmeras discussões e problematizações diante dos registros feitos no caderno de campo.

Então, a partir desse movimento, dividi o trabalho em três capítulos que pretendem apresentar e refletir sobre as relações que estabeleci entre a EI e a filosofia, junto com as análises das observações registradas no meu caderno de campo. Nesse sentido, busquei costurar de maneira clara os principais aspectos que a filosofia de Sócrates auxilia para o entendimento do conceito de diálogo, e o quanto este conceito pode se apresentar, dentro da EI, como uma crítica ao racionalismo platônico, de modo a nos fazer pensar em perspectivas diferentes, a fim de perceber a importância do diálogo na organização do grupo de EI.

No segundo capítulo deste trabalho, abordo o conceito de diálogo relacionado com as concepções de Platão nas palavras de Sócrates, de forma que, a partir deste movimento, eu pudesse compreender o principal significado deste conceito como colocado em prática na Grécia Clássica. Como já afirmei acima, eu tinha este ponto de vista de diálogo como a chave para adentrar na pesquisa. No entanto, a partir do momento em que consegui concluir que o diálogo, em Sócrates, tem como tese a comunicação, pude, a partir disto, fazer um movimento de ampliação deste conceito, mediante as leituras que fiz sobre as diferentes linguagens na EI. Com este sentido de diálogo ampliado, e com leituras sobre a relação deste conceito com a EI, comecei a perceber as implicações e usos possíveis para dentro da turma de Jardim A, na qual eu fiz a pesquisa.

Antes de fazer a análise das observações, busquei, no terceiro capítulo, ampliar o sentido de linguagem dentro do planejamento da EI. Através de diferentes leituras sobre o tema, explorei o quanto Sócrates utilizava uma forma única de linguagem, a verbal, para

---

<sup>5</sup> Relação de afeto, como abraços, colo, aperto de mão...

estabelecer um diálogo com seus interpelados. E este movimento, de enxergar somente uma linguagem é que me impossibilitava de vislumbrar o diálogo dentro do Jardim A. Ao concluir que tudo se torna linguagem nas relações que estabelecemos com o outro, pude perceber as diferentes formas que este conceito tomava dentro da relação entre a professora e as crianças. Consegui perceber que existem várias leituras possíveis, vários entendimentos, várias alternativas de tradução destas linguagens, e que elas acarretam aquilo que Nietzsche chama de perspectivismo, na medida em que seu exercício permite e possibilita a produção de diferentes sentidos para as singularidades experimentadas por cada sujeito.

Diante destes dois desdobramentos conceituais, no quarto capítulo do trabalho, com o caderno de pesquisa na mão, fiz a análise dos materiais empíricos que foram produzidos a partir da minha entrada no grupo de EI. Com o intuito de poder mostrar as contribuições do diálogo socrático dentro do corpo de minha pesquisa, fiz um movimento de contemplar dois escritos platônicos, a fim de organizar as ideias. Logo no começo do capítulo, demarco os sentidos de diálogo que acontecem dentro do grupo da EI. No caso do Jardim A, agrupei as ocorrências em duas modalidades de diálogo articulados pela professora, e que fizeram parte da rotina em sala, da organização e do planejamento. São eles: o diálogo coletivo e o diálogo individualizado - que foram articulados com dois exemplos de escritos platônicos, pelos quais, nas palavras de Sócrates, ele faz um movimento similar ao da professora deste grupo de crianças.

No diálogo coletivo, estabeleci uma relação com os escritos da *Apologia de Sócrates*, em que Sócrates fala abertamente para um grupo de pessoas que o acusaram de inúmeras coisas, a fim de tentar mostrar, através do diálogo, que ele era inocente e nada fizera, a não ser colocar em prática uma orientação divina. No Jardim A, o diálogo coletivo foi uma das estratégias praticadas pela professora, em diferentes momentos da rotina. Como o planejamento na EI fixa critérios de atividades em grupo, a professora fez inúmeros movimentos de diálogo com as crianças nos momentos em que as mesmas estavam no coletivo. A fim de comunicar diferentes questões e fazer combinações, esse diálogo esteve presente em situações como a roda de organização do dia, o momento de contação de história, a organização do lanche, organização e limpeza da sala e, principalmente, nas atividades dirigidas.

Já o diálogo individualizado, que vinculei com o escrito platônico *Alcebiades I*, se deu pelo fato de mostrar Sócrates colocando em prática o diálogo individualizado com

Alcebíades. Nesse diálogo ele, através da interrogação, busca fazer com que Alcebíades reconheça sua ignorância e possa, com isso, compreender que precisa conhecer a si mesmo, antes de ensinar o que pensa que sabe para as outras pessoas de Atenas. No Jardim A, a professora articulou este tipo de diálogo com uma estratégia muito próxima à de Sócrates, pois, ao longo das observações, pude perceber que, quando a comunicação para o coletivo não era efetivada, a professora chamava algumas crianças para dialogar a sós com ela, uma de cada vez. Esse movimento, no meu entender, era para fazer apontamentos de algumas questões que, no olhar da professora, a criança não estava reconhecendo, assim como para Alcebíades.

Quando estabeleci esse problema de pesquisa, me deparei com aquela pergunta reflexiva, que coloquei no começo desta introdução: de que forma o diálogo está presente no cotidiano da EI? Este questionamento me levou a fazer os movimentos descritos neste trabalho, pois, no momento em que essa pergunta reverberou no meu pensamento, fui instigado a ir atrás de inúmeras leituras, conversas, preocupações para que o objetivo da pesquisa fosse investigado. Fiz o movimento de mostrar as possibilidades de contribuição que o diálogo pode oferecer dentro de um grupo da EI, que necessita de uma professora para mostrar às crianças diferentes formas de experimentar a aprendizagem. No meu olhar, e nos escritos socráticos, isso é colocado em prática por pelo menos um sentido: o do cuidado. O cuidado com as crianças e o ensino para o cuidado, para que as crianças aprendam a cuidar de si e a cuidar dos outros, movimento que constitui o cerne da filosofia socrática, está presente também na EI, claro que com distintos objetivos sociais.

Mas, enfim, vamos ao trabalho.

## **2. Todo mundo na roda para começarmos as atividades!**

O conceito de diálogo teve muito significado para mim, pois, através dele, busquei desenvolver algumas possibilidades de encontro dentro do curso de filosofia, e nas minhas experiências como professor de ensino médio e de ensino fundamental. Com Platão, construí minhas impressões sobre o que se caracterizava como sendo diálogo dentro da formação que tive, e de alguma forma, fui colocando esta aprendizagem em prática nos espaços de formação que frequentei. No entanto, ao me deparar com uma turma de EI, pude perceber que a realidade deste espaço era singular e tomada de certas formas de expressões e comunicações muito distantes das que eu já havia vivenciado.

Neste sentido, me encontrei de fato deslocado. Deslocado em um espaço que não fazia com que minhas concepções enxergassem o diálogo como eu havia presenciado nas demais escolas e como eu, até então, tinha o conhecimento de como ele pudesse ser. Por isso, coloquei-me em posição de busca de significados na literatura para romper com este paradigma de diálogo que construí e também de linguagem à qual eu acabara de me sentir limitado.

Diante destas problematizações, me veio uma série de perguntas reflexivas, que não fazem parte do meu problema de pesquisa, mas que estavam pairando em minha mente. Perguntas que me possibilitaram colocar em prática um dos sentidos do filósofo, ou seja, o de ir à procura de respostas para as perguntas, recolocando-me para fora deste paradigma, sendo que estas perguntas começaram a aparecer no decorrer deste processo de encontros bibliográficos com a pesquisa, perguntas que nortearam os capítulos subsequentes, tais como: De que formas posso ampliar o conceito de linguagem? De que formas posso ampliar o conceito de diálogo? Quais situações dentro da EI posso caracterizar como diálogo? Como eu posso perceber as linguagens vinculadas com o diálogo na EI?

Eis que, a partir dessa procura e destas perguntas, surge a possibilidade de ampliar os dois conceitos, de linguagem e de diálogo, se distanciando das visões platônicas, a partir dos quais eu construí meu paradigma, e de alguma forma arquitetar uma análise crítica aos alicerces do ideal de diálogo platônico que se materializam com o racionalismo através da linguagem verbal. Compondo, com isso, uma crítica às teorias de Platão, que determinam verdades ao conhecimento, através das palavras do personagem Sócrates. E, a partir disso, dentro da minha pesquisa, poder ampliar os dois conceitos a fim de estabelecer perspectivas diferentes, das que eu havia incorporado.

## 2.1 Filosofia, diálogo e a Educação Infantil

O conceito de diálogo que eu estava considerando para fazer este trabalho, construiu-se a partir das leituras que fiz das obras de Platão. Dentro da história do pensamento ocidental, Platão ganha força e potência devido aos seus escritos, de forma dialógica, com um personagem que se empodera dentro da filosofia, sendo ele, Sócrates<sup>6</sup>. Diante dessas leituras, acabei me aprofundando neste conceito de diálogo, dentro, é claro, de uma perspectiva grega da filosofia. Este movimento fez com que meu olhar se consolidasse em uma perspectiva de que diálogo era somente a comunicação entre duas ou mais pessoas, e que se dava de maneira verbal, vislumbrando poucas aberturas para outros modos de dialogar com os sujeitos. Para além disso, houveram poucas situações em que eu consegui materializar críticas à este modelo socrático/platônico.

Indo ao encontro da pesquisa, vejo que é importante, primeiramente, apresentar um pouco desta perspectiva na qual eu consolidei-me. Através de Sócrates, que é uma figura misteriosa na história do pensamento ocidental, em que sua existência é, de certa forma, enigmática e duvidosa e o qual não sabemos ao certo se existiu, é que instauro estas leituras críticas sobre o conceito de diálogo.

Uma das contribuições mais importantes e significativas que Platão deixa marcada nas palavras de Sócrates foi o método pelo qual Sócrates estabelecia uma forma de se comunicar com seus amigos e cidadãos na *pólis* grega<sup>7</sup>. Este método, que se apresenta constantemente na história do pensamento da sociedade ocidental, é o diálogo. As variações que o diálogo tem, dentro dos escritos platônicos, se materializam em diálogos individualizados<sup>8</sup>, que são diálogos em que Sócrates interpela apenas um sujeito e os diálogos coletivos, em que ele interpela várias pessoas ao mesmo tempo. O que se formaliza como característica primordial é o fato de que a preocupação dos diálogos está direcionada para os aristocratas da época.

O diálogo pode ser representado em diferentes períodos históricos, como utopia de certo racionalismo humano. No entanto, é na Grécia antiga que isso toma corpo, pois a *arché*

---

<sup>6</sup> Não pretendo, neste trabalho, me aprofundar sobre as questões históricas de Sócrates. Quero, com este personagem, desconstruir minhas perspectivas de diálogo, as quais eu tinha conhecimento a partir dele, a fim de poder ampliar e trabalhar dentro da educação infantil, com múltiplas formas de diálogo e linguagem.

<sup>7</sup> Sócrates, filósofo do século V a.C., não teve nenhum registro por escrito com o seu nome. Tudo o que sabemos sobre ele está descrito em livros de Platão, Xenofonte e Aristófanes. Seu método, o diálogo, foi um dos elementos que caracterizaram seu modo de ser na *pólis* grega.

<sup>8</sup> Mesmo não querendo me aprofundar em todos diálogos de Platão, quero destacar alguns diálogos, caso haja algum interesse do leitor, que apresentam Sócrates interpelando somente um sujeito, são eles: *Alcebiades*, *Teeteto*, *Criton*, *Carmides*, entre outros. E os diálogos onde Sócrates faz uma interpelação coletiva são: *Apologia de Sócrates*, *Parmenides*, *Banquete*, entre outros.

(princípio de tudo) que, com os pré-socráticos<sup>9</sup>, se apresenta com um aspecto da *physis* (natureza), se modifica com o personagem de Platão, Sócrates, em que o mesmo busca levar o conhecimento para dentro da consciência do sujeito. Nesta direção, o conhecimento do mundo não está mais na natureza, fora do ser humano, mas sim dentro, ou melhor dizendo, no próprio ser.

A procura ideal, neste sentido socrático, para conseguirmos chegar ao conhecimento, se dá nas relações de procura da *arché* através da dúvida e do contato entre cidadãos, pois Sócrates tem a intenção de fazer com que os sujeitos alcancem o conhecimento através deste princípio dialógico. Ele se vincula com a aristocracia a fim de poder participar de discussões com as personalidades mais influentes de seu período. E, de alguma maneira, ele consegue fazer este movimento, portanto, quase todos os diálogos de Platão apresentam Sócrates dialogando com os mais ricos da *pólis* grega.

Diante destas problematizações platônicas/socráticas, eu pude perceber as especificidades que o conceito de diálogo constitui. E, ao me deparar desse modo com esse conceito, percebi o quanto ele se atrela ao sentido de comunicação verbal, até porque a palavra é, de certa forma, um dos modos pelos quais nos deixamos tocar pelo outro, mas não é o único. E é frente a este ponto em questão que apresentarei nos próximos capítulos outros modos de visualizar o diálogo dentro destas diferentes perspectivas que encontrei nas leituras sobre a EI. Antes disso, problematizarei um pouco mais sobre as questões relacionadas ao método de Platão, a fim de consolidar um olhar crítico sobre o conceito de diálogo.

A filosofia que deriva de Sócrates estabelece um marco muito importante no deslocamento racional da história do pensamento ocidental, utilizando como principal método de interlocução e prática o diálogo. Mais do que isso, o diálogo se torna primordial e é através dele que Sócrates constrói todo o seu modo de pensar e viver na antiga Grécia. Esta interpelação através do diálogo surge quando seu amigo Querofonte vai até o Oráculo de Delfos e pergunta quem é o homem mais sábio de Atenas, e a sacerdotisa Pítia lhe responde que o mesmo é Sócrates. É a partir desse acontecimento que Sócrates vai, por meio do diálogo, interrogar todas as pessoas que dizem ser as mais sábias daquela *pólis*. Tudo isso com o intuito de esclarecer que ele, ao contrário de seus interpelados, é mais sábio pois

---

<sup>9</sup> Os pré-socráticos eram filósofos que buscavam encontrar o princípio de tudo (ARCHÉ) ou seja, de onde viemos, para onde vamos, quem somos nós. Desses filósofos é que nasceu a filosofia, eles se diferem de Sócrates pelo método que utilizavam para alcançar a *arché*, que, na visão deles, é a natureza. Em Sócrates esse princípio se desloca para dentro do sujeito, ou seja, o conhecimento está dentro do sujeito, cabendo a ele contemplar, através do diálogo, essa sabedoria (PRÉ-SOCRÁTICOS, 1999).

reconhece o princípio da ignorância, enquanto que os outros não contemplam deste princípio (PLATÃO, 1972).

O processo que Sócrates faz na Grécia de seu tempo é o de parir o conhecimento das pessoas. Este método, denominado de *Maiêutica*, está próximo do trabalho feito pela mãe de Sócrates, que era parteira. Ao contrário de Fanarete, sua mãe, Sócrates não faz o parto dos corpos, nas mulheres, mas sim faz o das almas e somente aos homens (PLATÃO, 2001). Esta metodologia, a maiêutica, consiste em “[...] levar o discípulo por si mesmo a produzir o conhecimento requerido.” (AZEVEDO, 2003, p. 265).

A articulação do diálogo com a maiêutica corresponde à pedagogia central de Sócrates. No entanto, ao contrário dos Sofistas<sup>10</sup>, Sócrates nunca ensinou nada e nem nunca cobrou pelos nascimentos da alma que partejou nos seus discípulos e amigos. Dizia ele: “O que é fora de dúvida é que nunca aprenderam nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que pões no mundo, servindo, nisso tudo, eu e a divindade como parteira.” (PLATÃO, 2001, p.47). É desta ação que se pautam os diálogos platônicos/socráticos, a de levar o discípulo, através de perguntas, ao conhecimento que vem de si mesmo.

Com estes procedimentos socráticos, do diálogo e da maiêutica, costurados ao longo da história do pensamento ocidental, farei um hibridismo com as concepções de diálogo<sup>11</sup> dentro da EI na qual eu fiz a pesquisa, espaço este destinado ao ensino das crianças. Muitos filósofos e pensadores, que tiveram inspirações socráticas, fizeram costuras a partir destes dois conceitos. Neste viés, pude perceber o quanto a pedagogia socrática foi perpassando estes ideais educacionais que foram estabelecidos no nosso processo histórico. Abordarei alguns exemplos que nos fazem pensar sobre este acontecimento, pois, de algum modo, isto toma força e corpo na construção do ensino educacional das crianças.

A EI teve, ao longo da história, diferentes nomes e sobrenomes no Brasil, como definição para essa arquitetura física que demarca o espaço para onde são colocadas as crianças de cada população. Nomes tais como creches, asilos para a primeira infância, jardim de infância, instituições pré-escolares assistencialistas até entrar em vigor, na constituição de 1988, o nome de Educação Infantil. Sua construção, assim como do projeto escolar de crianças mais velhas, teve início no período moderno, a partir do século XIX aqui no Brasil

<sup>10</sup> Este entrave, entre Sócrates e os sofistas, está relacionado com este contraponto de que há o sábio, o filósofo que vai atrás do conhecimento e isso o impulsiona a viver a vida. E seu contrário, o sofista, o mestre que adquire o conhecimento e se “especializa” unicamente nele. Além disso, a crítica direcionada aos sofistas está vinculada a ideia de ensino, pois os sofistas mostram a verdade através de seu conhecimento, enquanto que o sábio faz com que os sujeitos descubram em si o seu conhecimento. No caso de Sócrates, por vezes, ele em determinados momentos se torna sofista, no entanto, apresentar isso com mais consistência daria um novo trabalho.

<sup>11</sup> Trabalharei somente com o conceito de diálogo ao longo do trabalho. A concepção de maiêutica não abordarei aqui, pelo fato de que exigiria leituras e um tempo maior de pesquisa.

(KUHLMANN JR, 2004). No entanto, se faz presente desde o século XVIII e, na filosofia, ganha forte impacto a fim de ter inúmeras propostas<sup>12</sup> sobre como cuidar das crianças dentro do contexto da Europa, dando para este trabalho maior destaque a pedagogia de Jean Jacques Rousseau, questão atravessada pelas teorias platônicas.

A importância que Rousseau tem para a educação infantil é fundamental para analisar a divisão que a influência platônica perpassa ao longo da história. Os escritos de Platão, como mostra Gagnebin (1997), tomam duas posições bem contraditórias e que se inter cruzam com a construção do espaço de educação que temos hoje.

A primeira, que se faz presente no diálogo *Leis*, Platão desenvolve uma analogia, em que as crianças são consideradas como ovelhas que necessitam de um bom pastor para acompanhá-las até a razão, ou seja, aquilo que há de mais importante no homem adulto. A segunda, dos escritos da *República*, apresenta o potencial que a criança, de maneira inata e universal, tem para construir seu mundo e, com isso, não necessita de um sofista, um mestre ou pastor, para lhe mostrar como deverá aprender a fazer as coisas.

Pautado no último exemplo, Rousseau articula a educação das crianças como uma aprendizagem solitária e que precisaria de um espaço próprio para que ela dê, de forma natural, a luz do conhecimento, longe do mundo dos adultos. E, a partir disso, Rousseau inverte o movimento histórico e religioso da criança, que não tem nenhuma posição frente à sociedade, para uma posição de *in-fante*, ou seja, a de justificar que ela é um sujeito humano que ainda não está completo e por isso não pode falar, ter voz e vez na sociedade. Para isso, necessita aprender a razão antes de exercê-la na sociedade. Além disso, Rousseau inaugura outro aspecto pertencente aos dias atuais, o da infância como momento de inocência e ingenuidade da criança (GAGNEBIN, 1997).

O surgimento de um espaço próprio para as crianças, diante deste olhar para a infância que surge a partir dos escritos de Rousseau, na sociedade, demonstra o deslocamento dos adultos ao longo do processo histórico. Pois este espaço construído se molda em um ensino contraditório de crianças que sofreram diante de mortes, de negligências e de indiferença por parte dos adultos. As crianças, ao longo dos séculos, sofriam de diversas formas, violentadas, abusadas, castigadas, tendo como objetivo o ensino disciplinar. Somente no século XVI<sup>13</sup> é

---

<sup>12</sup> Alguns filósofos que tiveram um olhar especial para as crianças foram Erasmo de Rotterdam, Jean Jacques Rousseau e Immanuel Kant. Claro que, no decorrer do processo histórico, outros filósofos se adentraram neste contexto. No entanto, quero destacar estes pelo fato de ter maior impacto para a Educação Infantil, particularmente Rousseau.

<sup>13</sup> Cito o século XVI, pois me remeto a um autor específico, Michel de Montaigne, que tem escritos sobre alguns cuidados específicos das crianças, que iam contra ao modelo de ensino daquele período. Para Montaigne, não deveria utilizar-se de forma autoritária o ensino para as crianças (SILVA; MOTA, 2013).

que as preocupações com as crianças e com a infância se tornaram presentes (DEMAUSE, 1974).

A busca por um abrigo e por um lugar que ensine as crianças as questões de cidadania, se depara com etapas distintas, após toda a negligência por parte dos adultos. A partir do século XVIII, foram sendo construídos abrigos para acolher e proteger as crianças, mas, foi somente no final do século XIX e início do século XX, que as crianças tiveram ajuda, em que seus responsáveis foram orientados a cuidar melhor de si (DEMAUSE, 1974).

Como podemos perceber, de algum modo, a filosofia teve grande influência nestas situações históricas. Desde a antiguidade, com Platão e Aristóteles, a preocupação com a instrução das pessoas se tornou algo fundamental. São destes dois filósofos que se materializam dois princípios de conhecimento que exercem uma potência diante dos métodos científicos que contribuíram para a construção dos espaços destinados às crianças. As duas linhas que se formam com esses dois filósofos são o racionalismo e o empirismo.

Estes dois modelos epistemológicos influenciam a educação dentro do percurso histórico. Além do mais, ambos se articulam com modelos de ensino para as crianças. Como já mencionei anteriormente, o modelo platônico constitui uma linha denominada racionalismo, pelo qual articula a razão como principal fonte de conhecimento. O modo como é caracterizado este modelo se potencializa nos escritos de um filósofo da modernidade: Descartes. A contribuição desta linha epistemológica é abordar o intelecto humano através da consciência, ou seja, tudo o que conhecemos se torna verdade a partir do pensamento, o aquilo que está fora do pensamento pode nos enganar e é suscetível ao erro (SILVA, 2013).

O modelo aristotélico é o que deriva e se desloca para fora do corpo e cria a possibilidade de pensar na experiência como fonte do conhecimento das pessoas. O empirismo acabou se tornando ferramenta para diversos pensadores da modernidade, constituindo olhares para dentro da educação também, como uma aprendizagem que precisa do mundo externo para se tornar conhecimento, seja porque somos uma tábula rasa, no sentido de Locke, ou que necessitamos do hábito para formalizar nosso conhecimento, como no caso de Hobbes (SILVA, 2013).

As influências exercidas a partir destes dois pensamentos consolidou algumas construções para a educação. O método científico foi costurado por boa parte de educadores que se deixaram influenciar por estes dois modelos. No sentido de compreensão das teorias, percebe-se que uma das principais contribuições dos dois modelos se atravessa nas construções do entendimento de linguagem e diálogo. Mas percebe-se que, em ambos os casos, a palavra é a principal fonte de conexão com o conhecimento, tanto de uma ideia de

pensamento, quanto de experiência. Estas teorias potencializam uma universalização da educação, buscando tornar hegemônicos os pensamentos e se atravessando diretamente com a educação das crianças (SILVA; MOTA, 2013).

Neste processo histórico, pelo qual o conceito de infância vai atravessando, fica evidente o quanto a preocupação se torna questão para o cuidado e o ensino para a socialização das crianças. Os pensadores, ao potencializarem estas duas teorias da antiguidade, formalizam ideais de como ensinar para as crianças e o que os adultos devem ensinar à elas. E no Brasil, país colonizado por países ocidentais, tais modelos são colocados em prática dentro das escolas de EI.

Podemos perceber diante destes fatos que as construções da educação para a criança foram se modificando com o passar dos anos. No Brasil, o final do século XIX teve suma importância nas primeiras propostas de construções de instituições pré-escolares. Inspiradas em instituições europeias, as creches brasileiras estavam destinadas a abarcar primeiramente as crianças das famílias ricas. O cuidado das crianças menos afortunadas se consolidou como sendo de cunho assistencialista, prestando serviços e cuidados higiênicos aos filhos dos funcionários das empresas (KUHLMANN JR, 2004).

No entanto, a partir de vários movimentos sociais de mulheres, de negros, de pessoas pobres, e com a consolidação de uma Declaração Universal dos direitos da criança e do adolescente em 1959, o Brasil criou, em seu regimento legal, um direito social das crianças a frequentarem um espaço destinado a seu cuidado e formação cidadã. Este regimento é a constituição de 1988, que formaliza um paradigma de que todas as crianças têm direito a frequentar um espaço pré-escolar (BRASIL, 2013).

A consolidação deste espaço destinado às crianças estabelece um marco importante para o ensino e o cuidado das crianças. A educação infantil “é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade” (BRASIL, 2017a).

O ser humano aprende desde cedo a como se locomover dentro dos muros. Pois, desde os 0 anos de idade é inserido em um espaço que busca ensiná-lo a socializar e mostrar-lhe as rotinas da civilização humana. A EI é um espaço que desenvolve e produz uma aprendizagem pautada em rotinas. Há na rotina um princípio de sobrevivência para a espécie humana, um modo de controlar o tempo e determinar o que fazer agora, depois, e depois, que demarca onde queremos chegar com nossos corpos, mas sem se dar conta de que estamos no presente. Além da questão cronológica, a rotina produz nos sujeitos certas formas de disciplina que se

tornam necessárias para o convívio humano, disciplinas tais como o controle dos esfíncteres, higienização, empatia (no sentido de aprender a respeitar os outros), respeito, autonomia, convivência em grupo, princípios de posicionamentos em sociedade.

No decorrer da história do povo ocidental, pudemos perceber os lugares que foram sendo colocados às crianças nos espaços da sociedade. Primeiramente, como mostra Ariès (2006), na Europa medieval até o século XVI, a criança não tinha importância alguma neste período da história, nem ao menos se dava nome aos infantes, pelo grande número de crianças que morriam antes de completarem dois anos. Na entrada da modernidade é que as crianças passaram a ocupar um lugar de serem paparicadas pelos adultos, sendo então a criança o “animal de estimação” das famílias.

No entanto, foi somente no século XVII que elas ganharam importância para a sociedade ocidental, pois as pessoas daquele período começaram a projetar nas crianças a mudança e melhoria da população futura, por isso, muitos escritos de educadores e filósofos<sup>14</sup> se articulavam em movimentos para a educação e instrução das crianças, a fim de produzir uma sociedade mais justa e melhor. Justamente neste período, também, é que se constroem os espaços escolares e os modos de educação, de cunho civilizatório, pensando sempre em um sujeito adulto melhor educado, especificamente com a religião articulada com a educação. Comenio foi o precursor da escola moderna democrática, desenvolvendo um ensino que dá o alicerce para as escolas futuras, desde as arquiteturas da sala de aula, até os conteúdos ensinados, deslocando o ensino particular para um ensino de um mesmo conteúdo para várias pessoas (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1974).

Neste perpassar da história, algumas teorias começam a se alinhar mais diretamente com a educação das crianças. No final do século XVIII e início do século XIX, algumas escolas, como a de Giovanni Pestalozzi e de Friedrich Fröbel, tinham como intenção conceber espaços próprios para as crianças, a fim de ensinar-lhes aspectos morais distintos<sup>15</sup> (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1974). Já no século XX, com teorias de John Dewey,

---

<sup>14</sup> Como já citado anteriormente, alguns filósofos tais como, Erasmo de Rotterdam, Jean Jacques Rousseau e Immanuel Kant escrevem obras importantes para a educação das crianças, obras tais como: **De Pueris e Cívildade Pueril**, onde Erasmo apresenta as maneiras adequadas de ensinar as crianças com métodos que pensam a educação como ponto fundamental para o desenvolvimento do sujeito, isto, já desde seu nascimento. **Emílio**, onde Rousseau apresenta seu ideal de educação para as crianças, livrando-as das artimanhas burguesas dos adultos e dos movimentos influenciadores das cidades, e preservando seu estado de natureza, de onde ele próprio teria seu meio de educação. **Sobre a Pedagogia**, onde, semelhante a Erasmo, Kant buscou desenvolver os princípios básicos de como criar as crianças, com métodos bem diferentes de Rousseau e com uma rígida educação para a razão universal.

<sup>15</sup> Não pretendo me aprofundar neste assunto, mas tanto Pestalozzi, quanto Fröbel tiveram como inspiração para seus métodos as leituras dos filósofos mencionados acima. Neste sentido, a educação moral foi um ponto em comum para ambos.

Vigostky, Piaget e outros teóricos influenciados pelas duas linhas da filosofia, tanto a racionalista quanto a empirista, articularam novos olhares para a educação das crianças. É a partir destas perspectivas, que no Brasil a EI toma corpo, além, é claro, de escolas europeias tais como, as de Malaguzzi, Reggio Emilia, Montessori, que movimentam as políticas educacionais da educação das crianças.

Estas teorias, ao desembocar na nossa sociedade atual, pensando no viés brasileiro, acabaram produzindo políticas que trazem a criança como protagonista dos espaços destinados a elas. De alguma forma, diante de inúmeras lutas e resistências, os adultos acabaram criando alguns espaços educacionais singulares para que elas pudessem aprender a se comunicar com os adultos. Algumas leis, desde a constituição de 1988, como o Estatuto da criança e do adolescente (ECA) de 1990, Lei de diretrizes e bases (LDB) de 1996, diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNE) de 2009, buscam estabelecer uma proteção e um amparo, a fim de consolidar um olhar participativo das crianças na sociedade, possibilitando um deslocamento do conceito de infante na nossa contemporaneidade. Essas leis garantem os direitos das crianças, e com isso, lhes proporciona o lugar de sujeitos na sociedade (BRASIL, 2013).

Dentro deste contexto de educação, a criança é produzida não somente entre seus familiares, mas também nos espaços específicos destinados a elas. A escola, espaço destinado ao ensino de cidadania, faz essa interlocução de como se portar, projetando a vida adulta para as crianças. Neste sentido, inúmeros artefatos de aprendizagem são colocados em prática, a fim de promover este objetivo. A educação infantil projeta um olhar de respeito às singularidades, busca desenvolver habilidades das crianças a fim de moldar um princípio de equidade entre todos, promovendo o respeito e a pluralidade de ideais. A família se articula com a EI como auxílio para garantir estas bases, pensando sempre na criança como um futuro cidadão, que deverá estar apto para o convívio em grupo, tendo a autonomia como pilar desta estrutura educacional (BRASIL, 2017a).

Um passo importante, para que isso se torne significativo dentro da EI, é contemplar múltiplas perspectivas que existem dentro da nossa sociedade. Através do(a) professor(a) as crianças podem conhecer as diferentes culturas que existem no nosso país. Essa visão pode ampliar a noção de ensino e aprendizagem, levando em consideração os diversos contextos sociais dos lugares. Neste sentido, outro ponto importante pode se dar através da ampliação do sentido de diálogo, proporcionando formas singulares de conhecimento, produzindo com isso sujeitos que rompem com o sistema de ensino hegemônico construído ao longo da história sob o conceito de infância e criança. Neste sentido, são as singularidades e as

diferentes perspectivas que serão levadas em consideração, consolidando o respeito e a equidade na educação moral que as crianças aprendem para conviver em grupo.

Este movimento que se apresentou até aqui, diante deste contexto histórico e filosófico, acaba implicando em algumas questões, para as quais quero ter um olhar mais cuidadoso, de processos de construção dos espaços da EI. Uma dessas concepções, produzida por parte dos adultos, é a preocupação e a abertura para as diferentes linguagens que se fazem presentes entre as crianças e os adultos. A abertura para o olhar das diferentes linguagens, possibilita ampliar a ideia de uma busca pela não verdade dos fatos, ou seja, há neste sentido a possibilidade de ampliar a noção de diálogo, rompendo com os paradigmas construídos pelas teorias racionalistas e empiristas, principalmente a platônica, as quais abordei anteriormente.

Podemos perceber que a criança, neste sentido de sujeito, tem voz e pode contribuir para a construção de seus espaços, a fim de tornar a linguagem e o diálogo significativo. Um passo importante é ampliar a noção destes dois conceitos, a fim de promover diferentes perspectivas para um mesmo grupo de crianças. Para isso, farei um hibridismo entre as teorias platônicas e a turma da EI que pesquisei.

## **2.2 Ampliando o conceito de linguagem com as crianças**

O conceito de linguagem, tal como abordado por Sócrates em seus diálogos, nos limita a pensar em um sentido único, que é o de linguagem verbal. Mas, do ponto de vista das crianças, essa linguagem muitas vezes não é compreendida de maneira significativa. As crianças, assim como os adultos, têm diferentes maneiras de se comunicar, utilizando para esse fim inúmeras linguagens. De alguma forma, uma linguagem é um modo de se expressarmos e demonstrarmos nossos gostos e desejos para as outras pessoas. A linguagem se produz no nosso ser, transmitindo um querer que se atrela ao entendimento do outro. Esse outro, então, busca resolver o desejo, interpretando essa linguagem.

Este exercício de interpretação se dá por vários motivos, dentre eles está a sensibilidade para esse entendimento. Se esforçar para entender a linguagem demonstra algumas características específicas de cada sujeito. No livro de Junqueira Filho (2005), essa característica se chama linguagem geradora. Uma linguagem geradora se dá na relação entre pares, formalizando modos de compreensão e significação para a rotina de uma turma. Não só isso, essa linguagem geradora pode promover a ampliação do repertório do(a) professor(a), para que o mesmo possa promover diferentes lugares de aprendizagem, que acarretem, com isso, em aprendizagens significativas para as crianças e também para si mesmo(a).

Neste viés, tudo é linguagem, desde a verbal, a corporal, as contações de história, os filmes, as músicas, tudo o que promova o entendimento de algo significativo para os sujeitos. Então, podemos pensar que tanto as crianças, quanto os adultos criam linguagens dentro da vivência em grupo, e até mesmo elas mesmas se tornam linguagem. Em que, na convivência e no trabalho em conjunto, ambas vão criar representações para si, sobre esse convívio que fará parte do planejamento pedagógico (JUNQUEIRA FILHO, 2005).

A linguagem tem características então verbais e não-verbais, em que cada caso tem sua própria estrutura de entendimento. Cada linguagem tem uma estrutura que se difere das demais, seu entendimento se dá pelas regras construídas da relação dos sujeitos participantes deste exercício, que faz parte da condição humana. Ao contrário do que propusera Sócrates, que estrutura uma linguagem fundamentada na razão e nas questões pertinentes ao diálogo, as múltiplas linguagens se conectam com perspectivas diferentes. Ou seja, cada modo de representação é único, sendo ele verbal, ou não-verbal. Por isso, podemos pensar em linguagens que escapam do verbo.

Dentro da EI, podemos perceber inúmeras linguagens não-verbais, que fazem parte da rotina e do planejamento pedagógico. Exemplos como figuras de livros, a expressão corporal, a dança, as artes plásticas são colocadas em prática a fim de promover uma aprendizagem significativa para as crianças. A linguagem, verbal ou não-verbal, faz parte do dia a dia da turma da EI, e ela se torna uma importante ferramenta, que estabelece marcos de aprendizagem entre o professor e a criança. O professor ao tocar-se a linguagem da criança transforma, de diversas maneiras, seu modo de vida, propondo formas diferentes de trabalhar com essas especificidades dentro da sala de aula, por isso, ao ver essas perspectivas diferentes, a criança também se constrói dentro destas aprendizagens, pois o professor acaba abordando questões específicas que partiram dos desejos das crianças (GONÇALVES; ANTONIO, 2007).

A linguagem é uma das formas pelo qual nos constituímos como sujeitos, ela proporciona modos de nos comunicarmos e nos expressarmos entre os seres humanos. Partindo dela é que nos conectamos com o lugar e o espaço pelo qual nos construímos. De algum modo, tudo acaba se tornando linguagem, demonstrando as especificidades e pluralidades de conhecimentos que alcançam nosso ser. A linguagem também não se restringe somente ao uso da língua, no sentido de comunicação, por isso, “linguagem é também aplicado a outros sistemas de comunicação...” (PERINI, 2010, p.2). Neste viés, a produção comunicativa do ser humano necessita de um outro, do outro, de uma outra pessoa que esteja em contato conosco.

A língua, como idioma, é uma das formas de comunicação do ser humano, mas não a exclusiva. Outras formas de demonstrar entendimento, como a expressão facial, ou a língua de sinais, são ferramentas que se conectam com o espaço e o lugar onde cada sujeito se insere. Ao se inserir no espaço, os sujeitos vão produzir as linguagens específicas para o meio e que façam sentido, se transformando em aprendizagem para as pessoas que vivenciam o momento. Dentro do pensamento, a comunicação estabelecida faz com que os sujeitos possam criar e imaginar outras perspectivas para aquilo que foi contemplado. Vygotsky (2008) nos mostra que esse processo está constantemente atrelado ao exercício praticado pelas crianças no decorrer de suas etapas de vida. A representação de uma linguagem para a criança produz no seu pensamento uma potência que se torna essencial para o seu processo criativo.

Outro aspecto importante, mas que não pretendo me aprofundar, são os estudos sobre linguística. A linguística tem uma raiz na filosofia, que se vincula com o empirismo aristotélico, devido ao seu fator de análise lógica dos sistemas de linguagem. Para a linguística, tudo pode ser verificado através dos silogismos. Este movimento acaba se tornando uma ciência, que tenta estabelecer compreensões sobre o sujeitos, a partir de seus posicionamentos de linguagem e de um sistema simbólico que contemple a verdade dos fatos. A linguística então “é o estudo dos códigos usados pelas pessoas para se comunicarem...” (PERINI, 2010, p.5).

Algumas concepções educacionais tomam como base esta ciência para fundamentar seus trabalhos, tal como Jean Piaget, que é constantemente criticado por fazer esse exercício de análise lógica. De algum modo, essa ciência contribui diretamente para uma ideia falha de que é possível criar um espaço que busca alcançar a verdade dos fatos. Desde a concepção racionalista de Descartes, até os filósofos da linguagem, muitos pensadores almejavam, com muita frequência, atingir uma ideia única e universal de conceber a linguagem. Ou seja, construir um sistema hegemônico de linguagem. No entanto, assim como essas teorias acabam aparecendo, existem teorias que querem atingir o contrário destas propostas. Como, por exemplo, a semiótica.

Enquanto que a linguística quer definir os sistemas de signos e a representação, ou seja, uma palavra para cada coisa, a semiótica visa ampliar o sentido desta proporção. Levando em consideração alguns aspectos sociais e locais, um signo para a semiótica pode representar diferentes coisas, e não uma única. Ampliar este modelo de análise se torna uma importante crítica aos modelos linguísticos que se produziram na modernidade (JUNQUEIRA FILHO, 2005).

Desde os gregos antigos, a linguagem é levada em consideração nas discussões sobre o conhecimento do ser humano. Como já mencionado anteriormente, Sócrates inaugura um jeito único de buscar o conhecimento. De outro modo ele deixa de lado um pouco a natureza, que era essencial para os pré-socráticos, e se preocupa em entender o ser humano partindo de si mesmo. Da mesma forma, Aristóteles complementa essa ideia e introduz uma análise lógica sobre essas concepções, o que produz um efeito com grande escala na história posterior à sua vida. Ambos os filósofos influenciaram vertentes epistemológicas distintas, como já mostrei em outro capítulo.

No entanto, depois da 1ª Guerra Mundial, para amenizar o impacto produzido nas crianças, o paradigma que se construiu para a linguagem foi rompido com uma escola de educação infantil da Itália, a Reggio Emilia. Loris Malaguzzi, professor e fundador desta instituição, ficou conhecido por colocar em xeque as linguagens produzidas pelas crianças. Uma de suas afirmações, de que as crianças têm cem linguagens, é um importante passo para as rupturas destes sistemas fechados de análises linguísticas. Construir a ideia de que as crianças têm cem linguagens produz um efeito importante de que as crianças têm sim voz, o que acabamos fazendo é não ouvindo elas (RINALDI, 2017).

Quando problematizamos essa ideia de linguagem com as crianças, pudemos perceber que elas não são uma tábula rasa, como o sistema empirista produz. Elas têm um repertório que produz linguagens para os adultos. Esta ideia, que tem origem na filosofia<sup>16</sup>, constrói um jeito específico de se comunicar com as crianças, esse jeito se conecta com o ideal de linguagem verbal. Neste sentido, até a modernidade (século XIX especificamente), os adultos buscaram se comunicar somente através do verbo com as crianças. No entanto, assim como Arroyo (2008) mostra, este modelo projeta um modo universal de ser criança, de estar na infância. O que ocorreu a partir de então foram exercícios de questionamentos e de empoderamentos que modificassem essa hegemonia da linguagem como verbo, produzindo formas diferentes de significação dos entendimentos da linguagem.

No desembocar desta ruptura, a linguagem então não está fadada ao verbo, pois ela se apresenta nas suas diferentes e singulares possibilidades como sensibilidades afetivas entre os sujeitos. De certa maneira, a criança acaba se tornando um símbolo significativo para a construção de diferentes formas de linguagem. Ela é um sujeito que produz uma crítica e, também, uma resistência para este ideal de ser humano. Assim como mostra Deleuze (1997),

---

<sup>16</sup> Essa expressão “tábula rasa” foi escrita pelo filósofo John Locke no século XVII, e tem como significado a ideia de que nascemos como uma tábula em branco, e conforme vamos tendo a experiência externa das coisas, vamos preenchendo este espaço em branco.

a criança consegue construir formas de fugir dos processos arquitetados pelos adultos, escapando por vezes destas projeções pensadas para si. Deste modo, ela constrói novas formas de pensar que modifiquem o espaço e o olhar daquilo que já está posto. Às vezes de maneiras singelas, às vezes de maneiras bem contundentes, como veremos mais adiante.

### **2.3 Linguagens na relação com a pesquisa**

Na pesquisa, busquei me deixar tocar pela relação estabelecida pela professora e as crianças. No entanto, ainda me encontrava dentro de um formato acadêmico/filosófico que me impregnava de metodologias prontas, em que a linguagem se pautava em um sentido único: a fala. Ao mesmo tempo, as experiências que eu trazia comigo da minha construção de professor me ajudaram a ampliar de alguma forma os olhares e entendimentos sobre o assunto. Tive que fazer um exercício de recordação, principalmente da escola de ensino fundamental que eu trabalhei. Pois lá, a comunicação com as crianças se dava de diferentes formas, a linguagem verbal era substituída pela linguagem de sinais, ou seja, por uma linguagem do corpo que buscava atingir um significado para mim, e o eu para a criança. Nesse sentido, o esquecimento do modelo socrático se fez necessário, para que a pesquisa tivesse outro caminho.

Recordo, neste sentido, do primeiro dia de pesquisa, quando eu cheguei para fazer minha primeira observação na escola de educação infantil. Naquele dia, quando cheguei, as crianças estavam brincando e vivenciando seu dia de rotina na sala de referência, quando a professora solicitou a atenção das crianças para que eu pudesse me apresentar. Muitas crianças não estavam compreendendo o que estava acontecendo neste momento, por isso busquei me apresentar de forma bem calma e esclarecida, tentando fazer com que as crianças entendessem o meu objetivo com aquele trabalho ali. A resposta que tive com essa apresentação foi a de um acolhimento por parte das crianças. Por dois meses, observando dois dias da semana, as crianças acabaram se acostumando comigo. Eu era, no entender delas, mais um professor que fazia parte da rotina. Consegui, neste sentido, no final das observações, estabelecer um vínculo com as crianças através do respeito de seus espaços e de suas diferentes formas de linguagem. Pois cada criança tinha uma forma singular de se apresentar e de se comunicar comigo.

Isto foi importante, ao meu ver, para que aquela bagagem que eu carregava do modelo socrático fosse esquecida, esquecer em um sentido nietzschiano, retratado através das três metamorfoses do espírito e que tem sob o papel da criança o mais importante dos espíritos dentro das metamorfoses. A criança é o espírito que diz sim à vida e esquece para poder criar

algo novo (NIETZSCHE, 1975)<sup>17</sup>. Mas consegui alcançar essa questão somente depois da minha inserção dentro da pesquisa empírica na escola. Pois, ao longo do processo, pude ir construindo significados para os contatos que estava estabelecendo com o espaço. Foi um processo árduo e demorado devido ao fato de que os atravessamentos da filosofia se impregnavam em meus conceitos, e ainda estão, mas menos do que antes. Com muito diálogo e de alguma forma perturbações, por parte dos autores, amigos e orientador, pude perceber comunicações possíveis entre as crianças e a professora na EI na qual fiz a pesquisa.

As linguagens que presenciei, após revisar minhas anotações e relembrar nas minhas memórias, foram de extrema importância para a construção de um corpo teórico que conversasse com minha proposta de pesquisa. E, ao me referir a isso, dialoguei muito com os escritos do professor Junqueira Filho, que aborda o tema das linguagens geradoras, que tem como objetivo mostrar que a relação entre professor-aluno tem por finalidade a completude do conhecimento. Ao menos, isso acontece quando as linguagens se tornam significativas para ambos. Nesse viés, Junqueira Filho me fez pensar, após ler e reler seus escritos, nessas aberturas ao vazio de um planejamento. Vazio em um sentido de deixar um espaço para que as crianças contribuam para o planejamento (JUNQUEIRA FILHO, 2005). Desta forma, surge a pergunta: como preencher esse vazio para que ele se torne uma linguagem geradora?

De alguma forma é essa a proposta oferecida por Junqueira Filho, o professor deve possibilitar a criação de uma parte cheia no planejamento, ou seja, produzir uma projeção do que pretende mostrar para as crianças ao longo do ano letivo. No entanto, deve, também, deixar uma parte vazia, que vai ser preenchida na interação entre professor e criança. Essa parte vazia é nesse sentido o que vai proporcionar a construção de uma linguagem geradora, que se constitua em entendimentos por parte de ambos (JUNQUEIRA FILHO, 2005).

Na pesquisa em questão, as linguagens que presenciei foram utilizadas a partir do olhar que eu tive sobre as coisas. Os afetos, os corpos, as brincadeiras, estavam presentes constantemente no cotidiano daquele grupo de crianças e professora. Como sugerido pelo Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN), as múltiplas linguagens devem estar presentes dentro da EI, pois se limitar a um contexto hegemônico de linguagem exclui a possibilidade de pensar nas diferenças de uma sala de referência. Este material proporciona ao professor a possibilidade de criar seu planejamento a partir de diversas visões as quais se fazem presentes na sua vida. A ferramenta RCN dá um norte para que os

---

<sup>17</sup> As três metamorfoses de Nietzsche estão escritas no livro *Assim falou Zaratustra*. Elas retratam, pode-se dizer, as evoluções do aspecto humano, ou seja, quais são as características que nós seres humanos temos e poderíamos ter, dentro do convívio com o outro. As metamorfoses serão explicadas melhor ao longo deste capítulo, especificamente no subcapítulo sobre a relação de Nietzsche com a pesquisa.

professores na EI possam ampliar a noção de linguagem de forma prática, mas, também, ele não se constitui como uma norma. Portanto, cada professor da EI vai trabalhar de acordo com suas concepções e com as disposições de seu município. Diante disso, eles mesmos podem produzir as diferentes linguagens, de acordo com cada contexto singular de seu cotidiano em conjunto com as crianças (BRASIL, 1998).

Além da RCN, outros documentos legais estabelecem certos rumos para as rotinas que os professores vão construir para o ano letivo. Estes documentos possibilitam vislumbrar certas questões que se mostram importantes para as crianças, assinalando as habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa da EI. Construindo com as crianças um olhar para o futuro, não antecipando as propostas do Ensino Fundamental, e sim desenvolvendo aprendizagens específicas da EI, como por exemplo: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Aprendizagens essas que formalizam um olhar pedagógico significativo para as crianças, dentro desta etapa da educação básica brasileira (BRASIL, 2017b).

Estes documentos são importantes, pois, assim como toda escola de EI, a escola na qual eu fiz minha pesquisa passa sobre este olhar que filtra e desenvolve as atividades que os professores vão trabalhar ao longo do ano letivo. A parte cheia, a qual a professora deve pensar para o planejamento, já tem algumas leituras e práticas desenvolvidas. Cabe a ela preencher ainda mais esse planejamento, através das políticas internas que estão baseados o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola. É diante dessa situação que algumas linguagens vão sendo construídas. Pois existe uma hierarquia que determina o que pode e o que não pode ser apresentado para as crianças.

Com essa posição hierárquica proposta, algumas concepções de linguagens começam a aparecer, mesmo antes de a relação entre a professora e os alunos ocorrer. Um exemplo disso são os documentos<sup>18</sup> legais para a educação infantil. Nestes documentos, o conceito de linguagem é ampliado para possibilitar a abertura, por parte dos educandos, a novos olhares, e a linguagem verbal é uma dentre as várias destacadas. Isso é um fator importante, pois o limite de linguagem é ampliado a, por exemplo: linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Claro que, alguns documentos se tornam obrigatórios para a elaboração do planejamento e alguns, como é o caso da RCN, são apenas referências e não uma obrigatoriedade, pois ela possui caráter didático com visão de instruir e ampliar os movimentos dos educandos na EI (BRASIL, 1998).

---

<sup>18</sup> Os documentos legais do qual estou me referindo são a RCN, BNCC, LDB, DCNEB.

Dentro da pesquisa, observei que as orientações nesses documentos são parte da rotina da turma em questão, pensando neste contexto da linguagem. Algumas formas de se comunicar com as crianças estão baseadas neles, por exemplo, a linguagem oral e escrita, que é constantemente trabalhada através de histórias contadas, filmes, músicas e algumas brincadeiras. Pode ser que de alguma forma esse sentido de se comunicar não fique explícito como linguagem, mas é a base para sustentar uma mudança do sistema hegemônico que vem sendo trabalhado por teorias que consideram o modelo socrático como ideal, modelos tais como o da linguística, da filosofia da linguagem, dos métodos científicos linguísticos, que trabalham sempre sob a ótica da lógica, da busca por uma utopia do sujeito.

Além destes documentos, em um momento de diálogo meu com a professora, perguntei quais são os autores e leituras que tinha para fundamentar suas práticas. A mesma me disse que tem como sustentação de seu planejamento os escritos de Vygotsky e Waldorf, em um dia da rotina, enquanto as crianças brincavam e chegavam na sala, sentei ao lado dela e conversamos um pouco sobre seu planejamento.

Fomos para a sala de referência, as crianças foram chegando e se acomodando em seus brinquedos favoritos, um ritual diário, que segue o modelo do dia anterior. Enquanto as crianças brincavam, perguntei sobre o referencial teórico utilizado pela prof. E a mesma respondeu que se pautava, mas não como base, em Vygotsky e Waldorf, mas não pensava as aulas com autores, mas sim com aquilo que as crianças queriam, ou mostravam de aprendizagem. Me disse que se inspira nas crianças, nas escolhas de tudo o que passa em sala de aula, desde os desenhos até os livros para ler. Nas histórias e nas músicas (CADERNO DE CAMPO).

Mesmo estando atravessada e impregnada de normas e de inúmeros autores que mostram como proceder na construção do coletivo e do convívio com o outro, a parte cheia da professora leva em consideração a vazia, pois se a preenchermos demais, ela pode transbordar. E esse transbordamento faz com que muitos sujeitos se calem, ou consintam, o que escapa dos projetos educacionais, que visam ensinar e promover um ensino crítico. Essa crítica, essa resistência, que acabamos proporcionando, aparece quando ficamos sufocados por tantos projetos e práticas pensadas pelo outro. Com as crianças não é diferente, cada uma tem um potencial de transformar-se em algo, de produzir experiências significativas para si, mas isso vai ser possível se deixarmos uma parte vazia para o contato que teremos com elas (JUNQUEIRA FILHO, 2005).

A linguagem foi aparecendo dentro do grupo pesquisado de forma dinâmica e transversal. A professora, assim, fez, em muitos momentos, exercícios de escuta. Uma escuta que ia preenchendo a parte vazia do planejamento dela. Frente a este fato, algumas atividades colocadas em prática foram estabelecidas depois que a professora pôde perceber o desejo das crianças. A escuta é um processo que produz significados para quem faz parte do meio, pois a

linguagem se dá neste processo de relação entre o sujeito e o ambiente. As linguagens que foram estabelecidas dentro da EI desembocaram em diálogos significativos para a relação professor/criança.

Um exemplo, o qual a professora tinha dentro da rotina, era a contação de história. A contação de história é importante para que as crianças criem suas narrativas e suas fábulas pessoais, ampliando seu repertório frente aos espaços de vida que surgem no seu cotidiano. Foi um processo que acompanhei por inúmeras vezes na sala de referência, e proporcionava uma interação entre a professora e as crianças. Desde elas se conectarem com a história, através de imitação dos gestos da professora, até uma resistência e um repúdio à contação. A história produz na criança seus alicerces culturais, ampliando os olhares para diferentes leituras de mundo (GONÇALVES; ANTONIO, 2007).

Outra linguagem que toma a mesma proporção da história, mas com significados diferentes, é a linguagem corporal. No primeiro dia de pesquisa, a professora estava acompanhada de uma estagiária do curso de pedagogia, que estava finalizando seu estágio. No último dia de estágio, ela resolveu ensinar as crianças a dançar. Foi um momento em que as crianças tiveram contato a uma cultura diferente, pois a dança que ela escolheu para ensinar foi a valsa. Além disso, pude perceber, assim como na contação, que as crianças visualizaram essa linguagem com perspectivas diferentes. Algumas dançaram, outras não, o que produziu efeitos significativos para ambos, professor/criança.

A música, a pintura, colagem, e outras linguagens das artes, estavam presentes constantemente na rotina da EI. Cada atividade proposta pela professora tinha como finalização uma dessas linguagens. A contação de história se materializava no final em um desenho, ou pintura, ou construção de personagens. Este movimento foi introduzido na rotina da EI. As artes têm este sentido de produzir efeitos significativos para as crianças, são uma maneira de poder perceber as formas como as crianças se expressam nos seus trabalhos. A criança tende a se expressar através dos trabalhos artísticos, ou até mesmo, em lugares não apropriados para estas práticas<sup>19</sup>, mas estes movimentos de expressão são potências dos desejos das crianças. Muitas vezes, esta potência expressiva é traduzida pelos adultos, a fim

---

<sup>19</sup> Estes lugares que não são apropriados são as paredes, o chão, lugares que, na visão dos adultos, não são próprios para a liberdade de expressão das crianças. No entanto, mesmo que sejam barradas, o fato de terem liberdade, pode produzir um desejo de se expressarem nestes lugares. O adulto, ao traduzir estes desenhos, anula as possibilidades de imaginação da criança. Um desenho, feito por uma criança, pode ter uma perspectiva hoje e amanhã ter outra. Quando o adulto limita o desenho a um único e exclusivo significado, o desenho só vai ter esse sentido. E, como as crianças fazem garatujas, elas podem esquecer o sentido que deram no dia anterior, mas se tiver um nome, referenciado pelo adulto, amanhã aquele desenho será o mesmo.

de produzir um significado, o que pode deslocar o ato criativo da singularidade da criança em anulação do desejo.

Além disso, uma das partes do dia a dia da rotina da EI era movimentada por brincadeiras. As brincadeiras livres, que não tinham um viés diretivo por parte dos adultos, se transformavam em linguagens de criação das crianças. Elas tinham durante o dia, ao menos uma hora para brincar com seus brinquedos, ou com os brinquedos da escola. Muitas crianças neste tempo interagiam umas com as outras. Produzindo elas mesmas linguagens significativas para o entendimento dentro daquelas brincadeiras. Em momentos da observação, a professora participava das brincadeiras, sendo estas com regras já estabelecidas. As linguagens produzidas nos instantes de brincadeira estimulavam a criatividade das crianças, e pude perceber nestes momentos a imaginação tomando corpo, com caixa de escova de dente virando foguete, bonecos virando super-heróis, massa de modelar se transformando em casas e peças de bolo, entre outras coisas mais.

Estes momentos produzem significados para aquilo que Junqueira Filho (2005) dá o nome de parte vazia. Neste espaço é que o invisível pode se tornar visível, cabendo à professora e aos educadores presentes dar significado às coisas. A EI está repleta de linguagens, e essas linguagens são blocos que ajudam a construir de forma coletiva a rotina da turma. Além, é claro, de vislumbrar se a parte cheia do planejamento está fazendo sentido dentro daquele contexto.

Na EI, as singularidades estavam presentes, as crianças e a professora produziam efeitos de comunicação interessantes. E o significado era produzido após a prática que acontece na relação entre ambos. A representação da linguagem, na EI, exige uma certa relação afetiva com as crianças, exige também formas de registrar os desejos, para que, com isso, a professora produza um efeito significativo nesta construção de linguagem. As crianças também vão registrar, de maneira singular. Por isso, o processo de dar significado à linguagem é feito na relação entre a professora e as crianças, dentro de cada registro que ambos produzem de maneira afetiva. Este exercício acaba produzindo este sentido nietzschiano de perspectivismo, ou seja, a visualização das singularidades dentro de uma sala de referência.

#### **2.4 O perspectivismo de Nietzsche e aproximações entre a filosofia e a Educação Infantil**

A relação do pensamento de Nietzsche com as crianças não se dá de forma clara. Meu objetivo com este autor é de produzir um efeito de ruptura com os ideais hegemônicos de linguagem e de diálogo. Dentro do contexto histórico, este acabou sendo um dos papéis que a

filosofia de Nietzsche estabeleceu. Além disso, busco ampliar a noção de linguagem a partir do conceito de perspectivismo que entra com este autor, ou seja, uma visão que nos provoca a pensar em diferentes formas de ver um mesmo objeto. No sentido da EI, é poder visualizar as linguagens produzidas na relação da criança com o professor com diferentes formas. Para que isso seja significativo, farei uma breve análise bibliográfica análise bibliográfica sobre a relação entre a linguagem e os escritos de Nietzsche.

A partir da filosofia de Nietzsche, que proporciona algo que historicamente já estava sendo desconstruído, o ideal socrático da razão, pretendo romper com esse alicerce. Por que pretendo fazer isso? Bom, os modos de produção linguísticos de um perpassar histórico da nossa sociedade acabaram se moldando por este sistema<sup>20</sup>, tomando força com os fundamentos cartesianos do racionalismo, que tem como vertente a filosofia platônica, e das propostas do empirismo moderno, que tem como vertente a filosofia aristotélica. O perspectivismo é uma teoria que pretende escapar destes dois modelos que se consolidaram ao longo dos anos.

Há, em Sócrates, a base para tal efeito nos dias de hoje. Esse alicerce que sustenta as estruturas arquitetônicas de um espaço chamado escola, com suas rotinas, com seus ensinamentos e, ademais, com seus meios de produção educacional, tem um ideal definido: o sujeito crítico, emancipado (de si mesmo) e democrático. Espaço onde restam apenas adultos, que já são sujeitos de fala, para ensinarem aos infantes, os sujeitos que ainda não falam, ou que ainda não estão aptos a falar. A estes sujeitos, como sugerem alguns educadores, tal como Sócrates, faltam-lhes o mais importante: a razão.

A razão, em Sócrates, é produzida através do diálogo, em que ambos, sujeito adulto e sujeito criança, devem se entender. Para que seja possível este exercício de palavrório, as crianças também devem estar familiarizadas com a semântica das palavras. Este fato, voltado para os diálogos de Sócrates, só era possível quando a idade dos sujeitos homens já passava dos 20 anos. Antes disso ainda não estavam prontos para exercitar o diálogo com as pessoas mais velhas da cidade.

Por isso, como sugere Nietzsche (1975), largar mão do camelo que nos mantém presos em uma marcha para o deserto (para o ideal de ser humano), tendo coragem para ir à procura dos seus gostos como o leão e contemplar o sim, o qual a criança no Zarathustra diz à vida, diz ao jogo da criação, é derrubar a método socrático que paira nos espaços escolares

---

<sup>20</sup> Por exemplo, algumas vertentes da psicologia, da filosofia, da medicina, que buscam dar significados para as singularidades dos sujeitos, generalizando-os e produzindo caixas de estereótipos, através da análise lógica da linguagem (SILVA, 1998).

contemporâneos<sup>21</sup>. Isto traz uma possibilidade para pensar na modificação do tempo cronológico, para pensar nas linguagens geradoras das crianças, que, sim, tem linguagens próprias para compreender o mundo singularmente.

Essa analogia, das três metamorfoses de Nietzsche (1975), em que o camelo, primeira metamorfose, animal que carrega o fardo das coisas da vida pelo terrível deserto, demonstra o quanto somos submetidos a carregar fardos que não queremos, mas que de algum modo nos demandam. Assim como as atividades dirigidas que a professora estabelece com as crianças, que demandam o “tu deves” daquele momento. Questionar, pensar, fazer, resistir? Sim, por isso, necessitamos de um leão, outra metamorfose, para termos coragem de encarar e dizer aquilo que nos incomoda, e também para dizermos e fazermos aquilo que queremos, deixar o “tu deves”, e empoderar o “eu quero”, para que, com isso, possamos estar próximos da criança, última metamorfose, do “dizer sim” à criação da vida e não nos ressentirmos dos fardos que carregamos ao longo do seu percurso, para termos um novo começo dentro daquilo que já vivemos.

Nesse sentido, enquanto que a maiêutica socrática leva o sujeito ao conhecimento de si, ou melhor, tira do sujeito o conhecimento de algo que está lhe atormentando, que o deixa com a cabeça pesada (PLATÃO, 1970a), dar ouvidos às crianças, o aspecto de trabalhar com o diálogo na EI, só este fato, já faz com que Sócrates, ou Platão, se afundem em suas teorias, levando sua razão para o esquecimento. Pois, de tanto filosofar, de tantos partos que fizera nos sujeitos com quem conversava, uma única coisa abdicou Sócrates, à própria vida. Preferiu morrer do que viver, ou resistir ao que tinham lhe imposto no tribunal (PLATÃO, 1972).

Decorre deste evento um lugar sem fala o qual as crianças carregam junto consigo dentro da sociedade, pois elas ainda não têm a razão para conversar com os adultos em todos os espaços, mesmo levando em seu corpo o direito político à democracia, com uma opinião própria frente ao silêncio que as acompanha, mesmo que seja através de uma linguagem singular (BRASIL, 2001).

O lugar do sujeito, que pertence a um povo, mas que de várias maneiras não tem a possibilidade de se colocar como representante, como participante das decisões, e que tudo o que passa em sua cabeça não pode ser escutado: este é o lugar do silêncio do ser humano. A infância, espaço temporal que potencializa uma vida do adulto, é o instante que antecede a experiência, que transforma a experiência em não linguagem, em não razão, e que transcreve um sentido que não está escrito nos principais meios de conhecimento do adulto. A

---

<sup>21</sup> Essa é a analogia construída por Nietzsche das três metamorfoses, escrito no livro Zaratustra, que tem como personagens o camelo, o leão e a criança. Mais adiante apresentarei melhor a ideia nietzschiana.

linguagem, neste sentido, pode ser a própria experiência. “Pois o próprio fato de que exista uma tal infância, de que exista, portanto, experiência enquanto limite transcendental da linguagem, exclui que a linguagem possa ela mesma apresentar-se como totalidade e verdade” (AGAMBEN, 2008, p. 62).

Desta forma, a EI está tomada pelas experiências dos infantes, tanto das crianças, quanto dos adultos. Pois, desconstruindo a ideia empirista de tábula rasa, a criança chega na escola com uma bagagem própria, com experiências de sua cultura, de sua família e de suas condições sociais, assim como nós adultos. E ela se materializa através de linguagem, de história, de conhecimento, na maioria das vezes, só aparecendo quando os pesquisadores, terceiros participantes da educação, vão até o espaço, observam, se distanciam e pensam nas múltiplas formas de estabelecer uma crítica àquilo que vislumbraram durante a pesquisa.

Para pensar nessa contribuição de pesquisador à EI, proponho movimentá-la junto com as críticas de Nietzsche a Sócrates, ou à razão. A crítica exercida por Nietzsche (1988) à maiêutica socrática se dá pela tragédia, ou seja, pelo fim da tragédia. Instaurando um modelo ideal de ser humano, Sócrates elabora também uma pedagogia que se exerce nos alicerces do pensamento ocidental. Deixa de lado as experiências irracionais, singulares, múltiplas e desloca a filosofia para um modelo de sabedoria, em que o filósofo não é amigo, mas sim o próprio sábio.

Pensando junto com Nietzsche sobre as críticas a Sócrates, perpassamos um não ideal de sujeito, uma ruptura desta busca incessante do conhecimento. Ao invés de explorarmos um método de ensino tal como a maiêutica, por exemplo, podemos pensar em uma criação da própria criança, que nos possibilitaria demarcar um espaço sem sentido, sem resposta e que só faz com que as perspectivas da criança, e de qualquer sujeito, caiam em singularidades, que não cabem na totalização de suas respostas. É, de algum modo, trazer Dionísio para a sala de aula. Um deus grego da potência e da criação, que não almeja um futuro, mas que vive intensamente no agora (NIETZSCHE, 1992).

Da criação socrática, temos o exercício constante de levar os sujeitos ao conhecimento de algo. Alguns adultos, que pensam ser os detentores da sabedoria, ensinam visando sempre o melhor para as crianças, esquecendo, ou dando nome às resistências que um corpo sem voz pode fazer diante daquilo que não gosta. E aí criam-se novamente máscaras irônicas, que guiam os sujeitos para um determinado espaço, manipulando e explorando um corpo que tem uma potência criadora e não ressentida.

A EI é um espaço repleto de perspectivas, de sujeitos que estão sendo interpelados constantemente para um futuro que os espera, aprendem diariamente o desenvolvimento da

vida humana, desde o hábito mais básico, que é se alimentar, até o mais complexo, que é ter contato com as leituras do adulto sobre o mundo<sup>22</sup>. O nome, que já lhe acompanha desde antes do nascimento, é uma forma de demarcar um corpo que faz parte do contexto dos seres humanos. Este corpo, dotado de diferentes formas, grita, chora, rabisca, come, se expressa de maneiras diversas, constringendo o adulto que os acompanha, pois o mesmo também é um aprendiz neste mundo, e o que sabe e transmite de maneira educativa é uma moral que resplandece na veia da cultura ocidental. Aprender se torna algo essencial para a convivência entre seres de uma mesma espécie, ainda mais quando esta espécie tem a razão como moral para fundamentar seus costumes, sua cultura civilizatória.

Há, nesse sentido, uma ruptura que ocorre entre o saber e o não saber, entre ter a razão e não a ter, entre a criança e o adulto. Dentro destes opostos, há um mesmo significado que permeia ambos os lados, carregando dentro de si, mesmo quando velho, a infância como resplandecente do novo, da criação, de um novo começo, de um novo pensamento, de um novo desconhecimento daquilo que está posto no presente como conhecido. Esta ruptura infantil, que não totaliza, que não generaliza, mas que singulariza os corpos, não espera ser um sujeito de forma igual. No entanto, uma projeção do adulto, na maioria das vezes, está presente. Mas o ato do tempo e do espaço é distinto da criança para o adulto. O tempo cronológico, com o qual estamos familiarizados e que nos acompanha por toda a vida, é ensinado na EI como um tempo que se coloca como matéria bruta para alicerçar nossas vidas na terra. Porém, há um tempo sem medidas, sem brutalidade, sem números, que também nos acompanha, e que a criança vive tanto quanto o adulto (BARBOSA, 2006).

Um tempo que produz etapas diferentes das construídas pelo cronológico, não constrói ponteiros de relógio, mas, sim, um tempo como acontecimento, como o agora. Que estabelece uma relação diferente entre os pares, não necessitando de alguém para fazer o parto do conhecimento, pelo contrário, quando exercido este tempo, é o outro que acaba sendo interpelado pelas desenvolturas corporais<sup>23</sup>. O outro aqui como Sócrates, como o professor, que a todo instante constrói uma máscara quando vai exercer o diálogo com os alunos, formalizando neste tempo uma ironia que lhe é necessária para ainda se mostrar superior ao

---

<sup>22</sup> Este fato contribui para elevar a linguagem verbal escrita a um status de superioridade, reforçando a caricatura, o estereótipo e a discriminação das outras linguagens como menos complexas ou espontâneas.

<sup>23</sup> Essa ideia de tempo estabelece uma ruptura com o tempo cronológico. Por exemplo, as singularidades de cada criança, quando da retirada das fraldas, mesmo que tenha um tempo X estabelecido como o “certo”, cada criança vai se vincular com seu tempo para se deixar tocar por essa ideia. Ou se contrário, quando damos como “certo” que a criança falará no tempo X, e ela fala antes do tempo previsto. Isso produz um efeito de surpresa em nós sujeitos adultos, pois, a partir de Sócrates, o ideal de razão estabelece certos tempos “corretos”.

outro. E quando o corpo infantil afirma uma vida, que não é a imposta pelo adulto, e mesmo que ela venha a se modificar no futuro, ele diz sim e há uma resistência de seu pensamento.

Não é o ânimo criminoso, mas o impulso lúdico, que, sempre despertando de novo, chama à vida outros mundos. Às vezes a criança atira fora seu brinquedo: mas logo recomeça em humor inocente. Mas, tão logo constrói, ela o liga, ajusta e modela, regularmente e segundo ordenações internas. (NIETZSCHE, 1983, p. 36).

Esse sentido trágico, pode ser que apareça nos nossos dias com diferentes nomes como, “birra”, “cisma”, entre outros, construídos pelos adultos para denominar as crianças “mal educadas”, se reflete em um tempo do conhecimento da criança. Claro que não podemos tomar como totalizantes estes acontecimentos, pois não podemos transformar um acontecimento da experiência em negligência por parte dos adultos. As constantes manifestações destes impulsos, destas aprendizagens, acontecem diariamente na educação infantil, e se constituem em diferentes interpretações aos olhos dos adultos.

O que acarreta estes acontecimentos de experiência, tal como descreve Kohan (2010), se dá no tempo *aión*, um tempo que se difere do *krónos* (cronológico). Ele é um tempo de uma intensidade da vida humana, das experiências que não se medem em fotos, em vídeos, mas sim que estão expostas na vivência das pessoas, tudo isso diante do agora. O enfrentamento que as crianças têm à vida derruba o tempo que segura seus corpos por 7, 8, 9 horas em uma sala de referência, em uma brincadeira rotineira, pois, nos lugares onde este tempo não está presente, a criança pulará a janela para encontrá-lo, para poder tê-lo.

A tragédia, espelhando-se nesta criação da criança, modifica o olhar do sujeito adulto. Pois é muito mais simples trabalharmos com os pontos de vista dos adultos, trabalhar, por exemplo, filosofia para crianças, ou com crianças, já que temos, em ambos os casos, trabalho de filosofia do adulto para e/ou com as crianças. Mesmo que o adulto tente, a todo instante, trazer a voz das crianças para um sentido racional, fazer essa inversão trazendo a birra para uma interpretação, que possivelmente resulte em uma aprendizagem para a criança, é novamente exercer o papel de Sócrates na educação. Pode ser uma recaída de posição, colocando o adulto como superior à criança e introduzindo a máscara da ironia nas práticas.

Agora, se a experiência da criança me tocar como algo novo, como algo que modifica o modo como me coloco em contato com a criança, como algo que introduz uma maneira aiônica de pensar, aí sim podemos desconstruir a razão, para que ela possa dar significado ao que lhe acontece. Deste modo, podemos pensar em uma tragédia na EI que não leve o sujeito ao conhecimento de sua ignorância, que trabalhe com algo que o professor ainda não saiba, pois saber que nada sabe, é de fato dizer que se é sábio naquilo que reconhece saber, ou seja, ele é sábio na ignorância (HADOT, 2012).

A tragédia abordada por Nietzsche, que tem inspiração nos escritos anteriores aos diálogos platônicos, e pela qual elabora uma crítica forte ao pensamento de Sócrates, é pura afirmação, alegria e multiplicidade da vida. Ela não generaliza, não totaliza e não busca responder as perguntas de um diálogo. Na verdade, ela deixa de lado o diálogo para pensar nas singularidades e no ponto de vista do eu, do eu como sujeito que vive da maneira e da perspectiva que lhe cabe (ROCHA, 2004). Por isso, enquanto que a maiêutica socrática, exercida constantemente nas escolas, busca uma resposta para uma pergunta, ou para várias, como bem fez Sócrates interpelando seus amigos, a tragédia é exercida como um ponto de vista singular, como uma estética do corpo que pensa e vive o agora.

A tragédia, pensando nela dentro dos espaços escolares, seria uma possibilidade de oposição dos sujeitos interpelados que esperam sentados as respostas, em uma crítica ao modelo que se exerce sobre eles. Ao invés de eles entrarem no funil do conhecimento, os mesmos constroem seus funis, com seu ponto de vista e sua ação frente aos adultos que os acompanham. Na EI, por exemplo, seria vivenciar aquilo que as crianças fazem, e que deriva de interpretação por parte do adulto, que leve em consideração que o ato exercido pela criança não tem um caminho certo, ou errado, para percorrer. Nós como adultos ficamos assustados por não sabermos para onde ir, por não sabermos para onde levar aquilo que, na maioria das vezes, queremos conhecer. Tal ato, denominado de trágico, elabora uma ruptura diante das interpretações e dos caminhos que buscamos, como sujeitos, alcançar.

Tendo este modelo trágico em vista, podemos pensar na ampliação da linguagem, se modificando e sendo construída a todo instante. E que se desconstrói, também, quando da interação de um ponto de vista alcançando o outro, ou seja, quando minha verdade se atravessa com a verdade de outra pessoa. Pois o que Nietzsche nos ajuda a pensar, dentro desta perspectiva, é que não podemos determinar um ponto de vista absoluto, totalizante. Uma vez que não existe a coisa em si, somos interpelados, não pela busca do conhecimento, mas pelos sujeitos, modos e espaços em que vivemos. Por isso, ao implantar uma tragédia, criamos múltiplas possibilidades de pensarmos-nos como sujeitos dentro de um espaço de convívio. Na EI, este ponto se dá pelas múltiplas perspectivas, que, quando colocadas em prática por todas as crianças, segue como uma possibilidade de implementar uma nova ordem para dentro do grupo. E esse fim de uma ordem, penso eu, pode ser um dos fatores que quer objetivar a maiêutica socrática como pedagogia dominante dos espaços de sala de aula (ROCHA, 2003).

A maiêutica que, como um ato de levar o sujeito ao conhecimento, deixa Sócrates com um poder maior no diálogo, pelo fato de ele supostamente ter mais razão do que o sujeito interpelado, caindo no abismo quando colocamos a tragédia como ponto de partida da

conexão entre Sócrates e o sujeito. Neste sentido, a filosofia pregada por Sócrates se coloca não em amizade à sabedoria, mas sim em reconhecimentos de sábios. O que, no entanto, não é somente a esse fim que se propõe o termo filosofia, pois ela é uma amizade pela sabedoria, ela é um questionamento constante. Assim como a tragédia, ela está tão próxima da criança, quanto do adulto, mas, na maioria das vezes, o adulto a deixa de lado e vive como um sábio, sem pensar nas possibilidades de suas experiências singulares (DELEUZE, 1976).

A partir dessas experiências, é que podemos pensar nas linguagens que se constroem dessa relação entre o adulto e a criança. Ampliar o conceito de linguagem, e desbancar o ideal socrático, nos possibilita pensar nas perspectivas que se encontram no contato do eu com outras pessoas. O fato de sairmos desse ideal, para encontrarmo-nos em uma comunicação com o outro possibilita então um diálogo. E é esse exercício dialógico, que vivenciei na EI, que vou abordar no próximo capítulo.

### 3. Diálogos na educação infantil

Pela primeira vez eu estava entrando em uma sala de referência da EI. Até então, eu nunca tive contato direto com esse público escolar. Minhas experiências com crianças aconteceram com crianças maiores, com idades mais avançadas e talvez, com uma comunicação diferenciada. Somente através de leituras é que eu tinha conhecimento sobre como funcionava uma EI. No entanto, as experiências nos surpreendem e corrompem, muitas vezes, nossas expectativas e nossa realidade. De alguma forma, isto estava sendo evidenciado no entrar de uma sala, de uma turma, os quais até então eram desconhecidos por mim.

Me adentrando na pesquisa, especificamente na sala de referência da EI, pude perceber que o diálogo verbal não é muito praticado entre a professora e as crianças. Muitas crianças não falam de forma clara ainda, não tem um repertório grande de palavras para se comunicar verbalmente com os outros, até mesmo entre as crianças a comunicação se dá de formas diferentes. Por esse motivo, comecei a ampliar meus olhares frente àquilo que eu me propusera a observar. Eis um bom sentido para designar o que estava passando comigo, eu estava entrando em contato com o espaço no qual eu me inseri, ou seja, o meio estava se apresentando para mim.

No primeiro dia de observação, busquei observar e capturar tudo o que eu podia. Desde os espaços, os objetos, as pessoas, as crianças, a comunidade escolar como um todo, a fim de encontrar logo o meu objetivo de pesquisa, o diálogo. Ao fazer esse movimento, acabei me deparando com situações inusitadas, esbarrei em uma rede, que já estava sendo tecida, que já estava acontecendo e na qual eu deveria me inserir. Fazer parte da rede, indo algumas vezes durante a semana, era o meu primeiro objetivo. Um objetivo que estava previsto, mas que se escondia diante do que viria na prática. Dentro da sala de referência, como relato no primeiro dia de observação, estava um dos primeiros desafios para que a rede, o espaço bem atípico para mim, me deixasse capturar.

Fiquei naquele dia somente observando, sentado em uma cadeira, que não era pensada para pessoas grandes e sim, para pessoas pequenas. Fiquei ali em um canto, vendo o que iria acontecer naquele dia que me propus a iniciar minha pesquisa (CADERNO DE CAMPO).

Eu estava sentado ali em uma cadeira pequena, esperando as coisas acontecerem para que eu pudesse relatar em meu caderno de campo. Esperar o que não se espera, um efeito contraditório, pelo qual eu passei nessa pesquisa, devido ao fato clichê de que uma coisa é aquilo que imaginamos, que esperamos, que antecipamos, outra coisa é a realidade, a prática, a vivência. E a espera foi se prolongando a fim de se esgotar em algumas conversas com o

Marcos, que acabaram me desconstruindo, ou melhor assassinando esse ideal de filosofia socrática, que me induzia sempre a uma forma de enxergar a relação dos adultos entre adultos e dos adultos entre as crianças. Ampliar minha visão de diálogo, para poder adentrar na prática com um repertório que me desse uma sustentação de como podemos nos comunicar com as outras pessoas e com as coisas do espaço. Partindo dessa saída da caverna, começo então a desdobrar o conceito de diálogo, e com isso articular aquilo que observei ao longo da pesquisa na EI.

O diálogo, tal como me foi apresentado, toma um formato diferente quando se encontra com as crianças, acredito que ele tem mais do que um sentido, independente do público que participa deste método. No entanto, vamos afunilando, esmiuçando um conceito e tornando-o singular, e acabamos levando em consideração que ele pode ser ampliado, trabalhado e se modificando no contato com outros corpos, com as diferenças que uma mesma sociedade apresenta. Dentro dessa rede de EI, eu tive que primeiramente largar mão do camelo, no sentido de Nietzsche (1975), para poder me conectar com essas diferenças, inclusive, para fazer uma crítica à hegemonia e ao romantismo do conceito de diálogo que eu estava construindo para a pesquisa.

Nesse sentido, a ampliação deste conceito se faz necessária para os sistemas educacionais. De alguma forma, a EI busca, teórica e praticamente, fazer esse movimento. Um exemplo disso são as escolas de Reggio Emilia na Itália, onde Loris Malaguzzi procurou dar ouvidos para as crianças através de práticas que proporcionassem experiências significativas para toda a comunidade escolar (RINALDI, 2017). Dar ouvidos às crianças é ir ao encontro de uma visão em que elas têm voz para se comunicar com os adultos, o que lhes falta, na verdade, é a possibilidade de legitimar essas vozes, esses olhares. E, na busca pela problematização desse olhar, desconstruir algumas barreiras que a filosofia construiu é essencial para pensarmos em uma crítica ao sistema de verdades fabricado para as instituições de ensino.

### **3.1 Era uma vez um método único...**

No decorrer deste espaço de articulação entre minhas experiências e aquilo que busquei problematizar, fui me alicerçando em um objeto que se transformou no decorrer da minha formação. Esse objeto, que é o diálogo, perpassa muitos pensamentos dentro da história da nossa civilização, ganhando força e importância para várias áreas do conhecimento, e que de alguma forma, surge, ou melhor, se enraíza na filosofia. Nas mãos de Platão, especialmente, ele toma corpo, ele que de algum jeito optou por escrever quase todas

suas obras em formato de diálogo, pois neste período, o diálogo era um dos principais meios pelos quais as pessoas alcançavam o entendimento e as conclusões políticas dentro da *pólis*, isso se dava dentro das casas da aristocracia, ou em reuniões na ágora<sup>24</sup>. Além disso, a escrita grega ganha força, no pensamento ocidental, devido aos famosos poemas homéricos, as peças teatrais trágicas e também pelo surgimento da filosofia, que abre uma fissura na compreensão de mundo para outras civilizações (JAEGER, 1994).

Assim como já citado anteriormente, Platão deu corpo a um modo de conhecimento, que foi muito significativo para a filosofia e para a civilização ocidental. A metodologia de diálogo ganha força com a criação deste personagem chamado Sócrates. Um personagem que representa uma virada histórica na organização do nosso pensamento, pois não é sob seu nome que Platão escreve os diálogos, mas sim, dá voz ao seu mestre, que nunca escreverá nada e tampouco gostava da escrita.

O diálogo se alicerça nesta proposta de comunicação. Neste sentido socrático, o diálogo se internaliza para o ideal do pensamento. A palavra toma corpo e sustenta as estruturas do conhecimento. A partir deste movimento é que podemos perceber que o diálogo se fundamentou em uma visão de comunicação verbal, o que elimina as diferentes perspectivas que o diálogo pode ter no contato com o outro.

O aspecto central do diálogo em Sócrates, como descrito por Platão (1970b), é a comunicação e a ruptura do pensamento do outro, a fim de promover nele mesmo o cuidado consigo. Sócrates procura mostrar, através do diálogo, o quanto os jovens atenienses e os ditos sábios em Atenas, estão equivocados. Através da palavra e da pergunta, ele busca mostrar para estes sujeitos, que os mesmos estão errados, e que não reconhecem sua ignorância. Ele faz isso de maneira individualizada e também coletiva.

De certo modo, quando se dá a união desse método ao princípio racionalista de Descartes, a justificação de uma linguagem verbal é então a prova de que todos precisavam se comunicar deste modo. Descartes, inspirado nas teorias de Platão, cria uma mostra de diretrizes que demarcam historicamente o que se passa na nossa sociedade atual. Eliminando um princípio irracional dos sujeitos humanos, mostraram através de palavras, o quanto as pessoas podem de alguma forma existir através do pensamento, ou melhor, através do verbo (FOUCAULT, 2016).

---

<sup>24</sup> Espaço destinado às reuniões da cidade para decidir sobre diversos assuntos.

O diálogo, estabelecido como comunicação, coloca os sujeitos que se comunicam entre si, em que ambos se tocam pelas palavras expressas um pelo outro. Palavras, uma construção da nossa humanidade que demarca objetos, lugares, que caracteriza uma forma de entendimento entre todos, mas que também elimina, de certa forma, algumas formas de expressão. Por exemplo, no caso de Sócrates, a comunicação dele com algumas pessoas de seu período, as crianças. Para Sócrates, nas palavras de Platão, as crianças não tinham capacidade de argumentação, ou de entendimento frente às discussões dos sujeitos adultos. Nesse sentido, dialogar era algo específico dos sujeitos adultos, e que em poucos casos, também, acontecia entre homens e mulheres (PLATÃO, 1972).

O mais interessante neste aspecto socrático, vinculado com o diálogo, é o fato de que uma de suas acusações foi a de corromper a mocidade. Corromper o pensamento de alguém, que supostamente tinha ideais vindos de sua formação familiar e de seus amigos. O que para Sócrates, não era o suficiente para garantir uma sabedoria plena, ou ao menos desejável, na concepção dele. Para isso, partejava, de forma induzida, a sabedoria de seus interlocutores e os mesmos se deixavam enamorar pelas perguntas que corrompiam aquilo que acreditavam saber. E quando ele fazia com um grupo de pessoas, o mesmo efeito de diálogo, com perguntas e questões, terminava, na maioria das vezes, em interrogações e não em modificações do pensamento. Frente a isso, podemos perceber que o diálogo não vai propriamente mudar o pensamento. Mas que, de alguma forma, vai fazer com que ambos consigam se comunicar entre si, levando em consideração que ao menos todos vão se tocar dentro do diálogo.

Ao ver que o diálogo não necessariamente muda as ideias das pessoas, podemos pensar em múltiplas formas de estarmos em um diálogo. A questão, pensando criticamente na teoria racionalista de Descartes, é desvincular essa ideia de que o diálogo necessita de palavras, de verbo, para que se torne existência. Ou seja, ampliar a ideia consolidada por Descartes de diálogo como verbo. Diante da situação na qual eu me encontrei na sala de referência da EI, percebi que o diálogo assim como eu tive conhecimento, através dos filósofos que destaquei aqui, não era algo comum naquele espaço. Eu sofri tentando enxergar algo que não era visível pra mim, algo que necessariamente eu estava me propondo a desenvolver na minha pesquisa.

Ao mesmo tempo, fico pensando na questão de pesquisa que foi elaborada neste trabalho. Ir ao encontro de algo que supomos que encontraremos, mas que, quando não

acontece, nos desmonta. Naquele momento, o grupo de pesquisa<sup>25</sup> me ajudou no parto. Era como se eu estivesse em uma espécie de maiêutica socrática no grupo de pesquisa, pois a dor da alma em Sócrates estava tomando conta de mim e, com isso, me impossibilitando de construir novos olhares para a pesquisa. Comecei a visualizar possibilidades quando as inúmeras indagações do grupo começaram a se mostrar presentes. Importantíssimo destaque a isso, pois foi diante desta situação que comecei a perceber que o diálogo, como eu o conhecia, na verdade só estava sendo mantido pelos ideais socráticos/cartesianos da linguagem verbal. Então, começo a pensar nas múltiplas maneiras de perceber o diálogo na EI, diante desta desconstrução à qual fui submetido, na arrogância de pensar apenas com as palavras e não, também, com o corpo.

Dando ênfase a esse método socrático ao longo da minha carreira acadêmica, acabei me fechando em um círculo vicioso de acreditar no método ideal de diálogo. Ao fazer essa análise crítica, percebo que um diálogo tem como especificidade, no meu entender, a comunicação, mas que, não necessariamente ele vai funcionar de maneira socrática, e que desmembrar o racionalismo me possibilita ampliar essa noção de diálogo, aproximando de outras concepções na nossa sociedade. O que esse método demonstra é que estamos submetidos diariamente ao diálogo e ele nem sempre se dá através da palavra. A comunicação, princípio chave do diálogo, se atrela às mais variadas formas dentro dos aspectos pedagógicos, e ampliar isso possibilita visualizarmos práticas e situações que podem favorecer o posicionamento da relação entre professor e criança, rompendo com paradigmas socráticos/cartesianos de racionalismos e pensamentos hegemônicos.

### **3.2 O diálogo e a criança**

Nas palavras de Malaguzzi, “as crianças têm cem linguagens...”, justificativa essa para pensarmos nas múltiplas possibilidades de podermos interagir com elas, entendê-las, ou até mesmo dialogar com elas. Importante contribuição para a desconstrução socrática do diálogo, a escola de Reggio Emilia é exemplo neste sentido, pois o espaço se constrói entre todos que pertencem àquele lugar, podendo não haver diálogos invisíveis, ou somente entre adultos para dar forma às situações do cotidiano naquele espaço. A contribuição das crianças é o aspecto central da metodologia praticada em Reggio Emilia, que, nesse caso, assim como

---

<sup>25</sup> O grupo ao qual me refiro é o grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em educação da PUC-RS, que tem como orientador o professor Marcos Villela Pereira. Neste grupo, tive muitas orientações coletivas, as quais me ajudaram na elaboração e construção de problemas da minha pesquisa. De algum modo, foi uma importante ferramenta crítica que me possibilitou inúmeras modificações do trabalho.

as teorias de Sócrates e de Descartes, aparece na nossa realidade social como fundamentos para construir os projetos educacionais. Na instituição de EI em que fiz a pesquisa não é diferente. No Projeto Político Pedagógico da escola, a teoria de Reggio Emilia está presente através da fundamentação teórica, que permanece desatualizada desde 2011, devido a fatores políticos da cidade. E, além disso, esta escola está inserida no contexto brasileiro e não no italiano.

Problematizar linguagens que não ganham importância para muitos sujeitos adultos é algo muito importante para pensarmos em diálogos possíveis com as crianças. O meu erro foi não ter dado atenção às 99 outras linguagens e pensar somente na mais praticada pelos adultos, a verbal. No entanto, cabe neste trabalho desconstruirmos algumas propostas de sujeitos ideais, para construirmos uma ideia de comunicação possível no contexto social de nosso período, através da interação com as crianças. Esse movimento é muito trabalhado pela sociologia da educação, atravessando campos que são muito criticados na área da educação infantil.

O tema de “dar voz às crianças” é muito abordado no campo da sociologia da educação, com o intuito de possibilitar uma maior participação das crianças nos espaços públicos, não somente aqueles destinados a elas. Isso, de alguma forma, problematiza o contexto da educação infantil atual, que é um dos primeiros locais onde as crianças têm contato com a sociedade. Os trabalhos da sociologia da infância exploram desde campos legais (documentos, legislações, normas, etc.) até ações práticas, meios de dar voz aos desejos dos infantes, e da participação infantil nas construções do mundo onde estão inseridas (SARMENTO, 2005).

O trabalho de legitimar a voz das crianças é muito importante para confrontar os poderes instituídos nos espaços escolares, pois, de fato, a criança tem voz. No entanto, são raras as oportunidades que o espaço escolar dá possibilidade para sustentar um lugar de escuta destas vozes. Espaços onde o professor, na maioria das vezes, desenvolve sozinho o planejamento pedagógico da turma, sem levar em consideração seu público, que são seus alunos. A sociologia da infância problematiza isto e mostra, através de práticas, como as crianças têm muito para contribuir no desenvolvimento da organização escolar.

Manuel Sarmiento (2017), professor e pesquisador da sociologia da infância, exemplifica e problematiza isto, dando exemplos da participação das crianças nas assembleias de algumas cidades de Portugal, onde elas contribuem diretamente na construção de espaços que, muitas vezes, não pensam na criança, com a sua altura e com seu modo singular de

enxergar as coisas. Um exemplo disso são as construções de bebedouros e parques que são pensados com as crianças e construídos por adultos que, na maioria das vezes, não pensam em como uma criança pequena poderá beber água, assim como usufruir dos parques e lugares públicos de uma cidade. A criança é convidada a pensar os lugares da cidade, em assembleias públicas, dialogando com autoridades locais. São estes alguns exemplos de como a sociologia da infância pensa os espaços com as crianças.

Como podemos perceber, a sociologia da infância dá ouvidos à voz e dá vez para as crianças, mas de alguma maneira ainda está imbricado nesta ideia de linguagem verbal. Assim como também vários trabalhos propostos pela filosofia, que estão vinculados a uma força lógica, que demarca a construção de pensamento das crianças, frente às situações problematizadas somente por adultos, ou seja, o ideal de gestão de diálogo é induzido pelos sujeitos do saber. E aí caminhamos novamente para uma espécie de discurso dito democrático, em que todos participam, mas não são todos quem decidem. E nesse caso cabe ao adulto se colocar à frente das situações, por ter um repertório comunicativo maior e por ter um tempo maior de convívio na sociedade.

Esse exemplo, de tempo, nos ajuda a pensar sobre a filosofia dentro deste contexto de diálogo e as crianças. Pois, muitas vezes, nós adultos pelo fato de estarmos em uma posição de porta voz do conhecimento para as crianças, acabamos antecipando, criando expectativas, para movimentos que elas produzem e que não temos como controlar. Um exemplo disso, vinculado com minha pesquisa, se deu quando a professora pediu para uma menina, que estava chegando na escola, a sua pasta. Supostamente, a professora esperava a pasta, com materiais vindos de casa e que tinha vinculação com a aula em questão. No entanto, a menina lhe entregou a pasta de dente. Caso inusitado, mas que demonstra que uma mesma palavra tem outros significados, e a interpretação dessa palavra depende de quem escuta. Nesse sentido, a criança ali apresenta um jeito diferente de mostrar o tempo. Pois, aquele não era o tempo de entregar a pasta de dente, aquele era o tempo de entregar outra pasta.

Diante desta situação, pude perceber uma força que pensa algumas possibilidades de vislumbrar as diferentes linguagens das crianças. Em um certo sentido, as aproximações já foram feitas, tanto pela sociologia, quanto pela filosofia. E, ao me deparar com essas possibilidades diferentes pude repensar o sentido de diálogo para abrir mão da máxima socrática. Mas ainda, em ambos os casos, percebo que existem dificuldades e há pouca

problematização no contexto escolar para que tal situação se modifique, ainda mais pensando no número de escritos sobre esse tema, que de alguma forma ainda é escasso.

O caminho que encontrei para contemplar as diferentes perspectivas do diálogo foi o seguinte. Primeiramente, busquei ampliar o sentido de linguagem no capítulo anterior, isso me possibilitou visualizar cada sujeito da pesquisa com sua perspectiva, no sentido nietzschiano, em que as singularidades dos participantes são mais importantes do que a hegemonia de um discurso acadêmico pronto. Ou seja, ao adentrar no campo de pesquisa, quis ver os sujeitos com suas especificidades e potencializar uma abertura à diferença, diferença ao método que estava enraizado em mim. Ao fazer isso, mesmo entrando com um arsenal conceitual pré-estabelecido, busquei visualizar através dos sujeitos uma brecha para o inusitado, para aquilo que teria como ser comprovado na prática.

### **3.3 Diálogo, rotina e combinações na Educação Infantil**

A fim de poder entender sobre como funciona a rotina da turma de EI em que fiz a pesquisa, quero estabelecer uma conexão com as propostas de combinação que se exercem na relação entre a professora e as crianças. Em vários momentos da rotina, a combinação foi uma estratégia utilizada pela professora para colocar em ordem o funcionamento do cotidiano da turma. Aquilo que as crianças devem aprender e que se almeja que seja internalizado, com o propósito de construir significados para suas aprendizagens. De início, quero alinhar considerações sobre o funcionamento da rotina da turma, de forma a demonstrar os momentos específicos em que estas combinações são exercitadas pelas crianças e pela professora.

Por rotina entendo que seja “um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação” (BARBOSA, 2006). A rotina que o jardim A toma como base e que estabelece as etapas cronológicas do dia a dia, é a seguinte:

<b>ETAPAS</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>HORÁRIO</b>
1º	Acolhida das crianças, horário livre de brincadeira e organização do espaço	45 minutos
2º	Roda de conversa para a organização do dia e de conversas sobre diferentes atividades	20 minutos
3º	Atividade dirigida	40 minutos
4º	Horário do lanche	20 minutos

5°	Escovação dental	20 minutos
6°	Pátio e saída das crianças	45 minutos

A tabela apresentada acima faz parte do caderno de atividades da professora, onde, em um momento de conversa com ela, a mesma me mostrou esse cronograma, que foi construído no planejamento anterior à entrada das crianças e no qual ela se baseia diariamente seguindo à risca, apenas alterando durante a semana as atividades dirigidas. Diante disso, as combinações estabelecidas se exercem de maneira a organizar e construir estratégias que deem fluxo contínuo deste cronograma construído. Por isso, a rotina estabelecida é de alguma forma mantida, a fim de construir valores morais para as crianças.

Com a rotina apresentada, podemos perceber as combinações feitas para que a ordem seja assegurada entre as crianças. Estas combinações são exercitadas todos os dias, ganhando diferentes formas, a fim de promover uma harmonia dentro das atividades. Logo que me aproximei da turma, consegui compreender que estas combinações moldam os acordos dentro da turma. Como, por exemplo, no primeiro momento do dia, em que as crianças chegam na escola e de costume vão brincar com seus colegas com os brinquedos da sala, às vezes com seus próprios brinquedos.

Início da aula com as crianças entrando (diariamente essa entrada se dá por volta das 13:30) e logo indo brincar. Essa, segundo a professora (que organiza o dia das crianças enquanto as mesmas brincam), é a rotina da turma no primeiro horário do dia, as crianças vão chegando e logo se acomodando em seus brinquedos. Enquanto isso, professora e monitora se organizam para o dia de aula (CADERNO DE CAMPO).

O combinado, do primeiro momento da chegada das crianças, é o de brincadeira livre. Quando as crianças chegam na sala, normalmente elas se dirigem à professora dando um abraço, tiram sua agenda<sup>26</sup> da mochila, colocam a mochila no lugar combinado e vão brincar. É interessante perceber que esse itinerário se internalizou dentro da turma, de forma totalizante as crianças diariamente fazem este movimento. Sendo que este momento também serve de tempo de espera para a chegada de todas as crianças, pois elas não chegam todas juntas no mesmo instante. Muitas dependem de transporte, de tempo dos responsáveis e com isso chegam em horários diferentes.

<sup>26</sup> A agenda se torna uma ferramenta de combinações entre a professora e os responsáveis pelas crianças. Neste espaço, ela coloca lembretes e casos que ocorrem e ocorreram no perpassar da rotina da turma. Além é claro, de servir de instrumento de cautela, pois a professora alerta aos responsáveis, quando acontece alguma coisa com a criança.

Esta combinação, que foram feitas no começo do ano letivo, eu não consegui acompanhar na prática. Quando eu cheguei na turma, algumas coisas já estavam acordadas. Ou seja, o grupo já estava com algumas estruturas construídas. Depois que comecei a fazer a pesquisa, ainda haviam crianças que não seguiam algumas combinações. Como no caso de uma menina que chegava todos os dias, com sua mãe ou seu irmão, e não conseguia se desconectar deles, chorando sempre que seus responsáveis iam embora. Para ela, esta combinação, de largar a mochila e ir brincar, demorou alguns dias para ser compreendida.

Um papel fundamental para as combinações, dentro da rotina, é o de ensinar os valores morais para a turma, a moral como sendo uma construção do professor, do espaço onde todos farão parte. “É por isso que o professor especializa o discurso pedagógico moral como um discurso no qual um determinado tipo de aprendizagem está (ou não) se produzindo” (LARROSA, 1996). As regras exercem um poder sobre as crianças, a fim de discipliná-las para aquilo que seja significativo. Neste viés, as crianças aprendem as regras e internalizam como significativas estas construções, dentro do espaço em conjunto com o grupo.

Um momento da rotina que se tornou significativo até para mim foi o modo como a professora alertava a troca de atividades. Com diferentes estratégias para chamar a atenção das crianças, os alertas são formas de comunicar o término de alguma coisa. Uma estratégia da rotina, que se apresenta, segue com a seguinte pergunta por parte da professora, diz ela: - “somos o jardim?”. Isto se tornou um ritual para as crianças. Este movimento se fez presente em quase todos os momentos em que o horário da acolhida das crianças e a organização da professora terminava. Depois desta chamada, as crianças já sabiam que deveriam prestar atenção para que os demais passos fossem dados pela professora. De costume, após este alerta, a próxima etapa era o da construção da roda no chão.

A roda era o momento em que as combinações do dia eram feitas, sendo apresentadas às crianças as atividades que iriam ser elaboradas, as pendências de atividades que as crianças tinham, coisas que precisavam ser resolvidas naquele momento. Todos os dias nos quais eu estive presente, a roda era construída. A rotina da EI está pautada por estes rituais, que são colocados promovendo um hábito para as crianças, eles funcionam de maneira a normatizar as coisas para as crianças (BARBOSA, 2006).

Cheguei na escola meia hora antes do horário da aula (no caso 13:00) e a professora (enquanto esperava as crianças) conversou comigo, me explicou que naquele dia ela passaria um filme para as crianças, mesmo que não fosse um dia de chuva, ela queria ensinar que mesmo em dias que não tem chuva, podemos assistir a um filme. O filme escolhido foi “a princesa e o sapo.” As crianças foram chegando e como de

costume foram pegando os brinquedos e brincando na sua meia hora de brincadeira. Após isso, a professora fez uma roda, e como de costume, para chamar a atenção dos alunos, repetiu seu ritual diário. Diz ela: “Somos o jardim?” Crianças: “aaaaaaa”. E explicou para elas que ela passaria um filme, mesmo não estando chovendo naquele dia (CADERNO DE CAMPO, p. 17).

A utilização da roda é feita para atribuir combinações junto com as crianças, em que naquele dia saberiam que iriam assistir um filme. E, além disso, a combinação daquele momento foi de frisar do porquê de assistir um filme em um dia que não estava chovendo. A reações das crianças naquele dia foram bem interessantes, pois até aquele dia, o filme era passado apenas nos dias de chuva. Essa combinação foi alterada, diante da concepção da professora. Como podemos ver, ela acreditou ser importante mostrar para as crianças que dentro da rotina da turma o filme também poderia ser assistido em dias não chuvosos, articulando com isso que a atividade pudesse se tornar significativa para as crianças. Como mostra Barbosa (2006):

Outro aspecto importante é que o uso de uma rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificava, razão ou argumentação teórica para a sua efetivação. Ela está profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições, e nem sempre deixa espaço para a reflexão (p.45).

Este recorte fez com que a combinação anterior, que era filme somente em dias de chuva, se modificasse. Pois as crianças já haviam internalizado e associado o filme com dias de chuva. E, a partir do momento em que ocorre uma alteração, daquilo que se tornou um hábito para as crianças, as mesmas estranham o movimento. Por isso, as combinações que tem como objetivo marcar uma regra para as crianças são alteradas somente pela professora. É ela quem assegura a normalização da rotina estabelecida na turma (LARROSA, 1996).

A roda também se fundamenta em um momento de combinação das obras literárias que serão contadas. Além disso, na roda são feitas combinações com as crianças, projetando as posturas adequadas durante a leitura da história. Estas combinações determinam os comportamentos das crianças. Como deverão estar enquanto a professora lê, ou seja, o que seus corpos deverão fazer, por exemplo, silêncio, estarem sentadas, prestando a atenção, estas são algumas combinações referenciadas para aquele momento.

A contação de história é uma atividade dirigida que faz parte da semana da turma, ela já se tornou costumeira para o cronograma das crianças. A história dirigida tem diferentes objetivos dentro da rotina. Por vezes, ela se torna significativa quando se junta com outra atividade dirigida, como o desenho, ou pintura, materializando e fixando a aprendizagem que

está por trás da expectativa projetada pela professora ao contar a história. As atividades, antes de serem colocadas em prática, tendem a organizar as ideias que são apresentadas para as crianças através da obra literária. Mas, antes de serem colocados em prática todos estes movimentos, a combinação sistematiza os aspectos esperados para a materialização das atividades. Aquilo que está sendo delineado para que as crianças façam, como elas deverão fazer e que medidas cautelares que precisam ser construídas para que se torne possível a atividade, pode ser vista após a elaboração do material.

A professora começou então a contar a história, e ao longo dela ia pedindo, ou melhor, instigando as crianças a completarem as frases das falas da história. O que só funcionava com algumas crianças, as outras, prestavam a atenção em outras coisas (algumas crianças naquele momento estavam prestando a atenção na professora, mas, algumas estavam dispersas). No decorrer da história, também, houveram muitas conversas e dispersões... Até mesmo ela se perdeu na história (pelo fato de ter chamado a atenção das crianças, em um momento específico ela acabou se perdendo na contação)... Depois que a história terminou, a prof. pediu para que todos sentassem em suas mesas (mesas redondas), enquanto que ela ia pegando folhas em branco e giz de cera, para que os alunos desenhassem algum objeto, ou personagem da história, que deveria representar as medidas, médio, grande e pequeno (CADERNO DE CAMPO).

O relato acima apresenta a combinação feita junto às crianças. Após ter contado uma história, as mesmas foram instruídas para a prática de uma atividade. Antes da história, propriamente, algumas combinações já estavam estabelecidas, de como funcionária aquele momento de atividade dirigida, antecipando os passos que seriam dados ao longo do dia. Dirigindo os afazeres que as crianças teriam naquele dia, a organização da rotina é uma estratégia de fixação, pela qual a parte cheia do planejamento da professora é colocada em prática (JUNQUEIRA FILHO, 2005).

No fim de cada atividade dirigida, a combinação estabelecida entre a professora e as crianças é a de organização dos materiais e limpeza dos mesmos. Conforme o cronograma, a próxima etapa da rotina das crianças é o lanche, depois que tudo esteja limpo e organizado, para que as crianças possam tomar seus lanches tranquilamente. Para que isso seja possível, a combinação é de que todas as crianças ajudem nesta organização da sala. Após isso, as crianças devem esperar sentadas em suas cadeiras enquanto a monitora chama, mesa por mesa, para fazer a higienização das mãos na pia.

O horário do lanche é um momento importante da rotina das crianças, quando são construídos alguns valores específicos dentro da rotina. Um destes valores é a autonomia que as crianças internalizam, aprendendo que podem comer e beber sem o auxílio dos adultos.

Essa autonomia, foi uma construção feita ao longo do ano letivo, relacionando as expectativas da professora junto com as crianças e exercitada diariamente no horário do lanche.

Em determinado horário, 15:30, a professora me alerta para o horário da merenda. A merenda, que é saboreada dentro da mesma sala (não tem uma sala específica para a merenda, por isso elas lancham na mesma sala que fazem as outras atividades). Naquele dia em questão os alunos ganharam torta de bolacha e leite, que foi sendo servido pelas professoras, sendo que os alunos permaneceram todo o tempo em seus devidos lugares. Os alunos que não quiseram comer não precisaram comer com obrigação (nenhuma criança é obrigada a comer o que não querem). Percebi um respeito da professora e a autonomia dos alunos nesse sentido. Alguns alunos que aceitaram de primeira viagem o lanche, ao provarem se negaram a comer o restante, mesmo assim, as professoras foram respeitosas e não forçaram o aluno a continuar comendo. Teve também, alunos que comeram uma colherada, não quiseram, e logo depois, quiseram novamente. E as professoras acataram o desejo do aluno. Somente no número de repetições é que elas deram um limite, que foi o de 3 vezes (CADERNO DE CAMPO).

As crianças enquanto tomavam seu lanche tinham a liberdade de escolher o que queriam e o que não queriam comer. Em nenhum momento foram forçadas a nada, sendo instigadas pela professora e provocadas a experimentar as coisas, no entanto, sem haver nenhuma força que as impedia de dizer não. O que foi internalizado pelas crianças, no horário do lanche, foi uma combinação de que elas têm liberdade de escolha, se não quiserem comer, devem ao menos ficar em silêncio esperando seus colegas terminarem de tomar o lanche. Outra combinação, que estabelece um limite, é a do número de repetições que cada criança tem.

Assim como na atividade dirigida, mencionada acima, após o lanche as crianças aprendem que todos devem participar da organização e da limpeza das classes e do chão da sala. Para que não haja uma sujeira maior, as crianças trazem de casa uma toalha, com o propósito de colocarem o lanche em cima, segurando os farelos que caem no chão. Conforme iam deixando suas mesas limpas, a monitora da turma ia chamando, mesa por mesa, para o momento de escovação de dentes. Momento este em que as crianças já haviam aprendido sozinhas a escovar os dentes.

Após o lanche, os alunos, que estavam sentados e divididos em 3 mesas, faziam a higienização da boca. Uma mesa por vez, foram indo até suas mochilas para pegar sua escova e sua pasta de dente (todas trazem a escova e a pasta de casa)... Neste momento percebi uma certa autonomia dos alunos pois na fila eles já estavam preparando a pasta de dente nas suas escovas, lambiam um pouco, comiam um pouco de pasta e tudo isso sem a atenção das professoras (as crianças ficam em fila esperando a sua vez de escovar os dentes, pois há somente uma pia para escovação). Ao escovar os dentes, a mesma coisa, cada um com seu tempo, com seu jeito ia escovando os dentes. E assim foi indo, mesa por mesa, aluno por aluno. Enquanto alguns estavam escovando os dentes, outros terminavam as atividades (CADERNO DE CAMPO).

O objetivo da combinação é o de fixar o sentido de autonomia para as crianças. E durante os exercícios de rotina é que estes objetivos vão sendo internalizados. Esta construção, num sentido de estabelecer a ordem, molda os princípios que devem ser obedecidos pelas crianças, a fim de promover aspectos significativos. A moral é uma construção da virtude da sala, onde através da autonomia proporcionada pela professora, as crianças possam ter consciência das regras aprendidas, fixando-as na rotina da turma (MAZZINI; BASTOS, 2016).

Após tudo isso (que era o horário do lanche), me alertaram para o horário do pátio 16:30. Mas, conforme os alunos terminavam as atividades iam brincar com os materiais da sala até completar o horário do pátio, melhor, até chegar no horário do pátio. A atitude das professoras nesse momento, foi a de liberdade, deixando-as brincar, ler, escrever, desenhar. Enquanto as crianças brincavam, as profs iam ajeitando a sala, a louça suja do lanche e suas bolsas para ir ao pátio. Chegando perto do horário, as profs pediram para os alunos fazerem filas, cada aluno, num corre-corre, pegando mochila, chutando brinquedo, livro e o que mais via pela frente, formaram a fila (CADERNO DE CAMPO).

Para finalizar as combinações do espaço, a turma após a escovação do dente, organiza suas mochilas para ir ao pátio brincar e esperar seus responsáveis. Isso acontece quando não está chovendo, pois em dias de chuva o combinado é que as crianças fiquem em sala, brincando, ou assistindo filme. Como pude perceber, a rotina da turma está atravessada com essas combinações, todos os passos do dia se interligam nos combinados estabelecidos pela professora com as crianças. A rotina é fixada a fim de promover a ordem e o ensino das regras da turma. Neste sentido, a interlocução do diálogo, com a rotina e a combinação, se faz presente no cotidiano. Foi a partir dessa rotina que busquei ampliar as possibilidades de diálogo, chegando na composição de que há duas modalidades bem distintas, pelas quais a professora dá significado ao diálogo dentro da turma, são eles de forma coletiva e de forma individualizada. Este movimento será abordado no próximo capítulo.

#### 4. O diálogo na Educação Infantil

Entrei na escola (isto no primeiro dia de observação), e me deparei com o acontecimento inesperado, de um arrombamento em um dos prédios da instituição. Fato esse, que me fez perceber as surpresas que podem ocorrer na rotina de uma escola, seja de educação infantil, ou não. Esse ocorrido, não impediu da turma participante estar presente na escola e seguir sua rotina semanal (CADERNO DE CAMPO).

Início este último capítulo com o primeiro registro que fiz no meu caderno de campo. Assim como relato, as surpresas fizeram parte desta pesquisa. Muitas coisas aconteceram ao longo dos dias de observação que fiz no Jardim A, desde este arrombamento da escola, até a greve dos caminhoneiros<sup>27</sup>. Situações que provocaram algumas alterações importantes para dentro da rotina da turma, pois, nestes momentos específicos, houve um número significativo de crianças que não estavam presentes. Diante destes fatos, e da finalização da pesquisa empírica, é que começo minha análise das anotações do caderno de campo. Mas antes de adentrar na análise do caderno, quero contextualizar as questões que construí com a minha pesquisa.

Minha chegada na escola foi feita com muita receptividade por parte das crianças e da professora que eu iria observar. Eles estavam acompanhados, nos primeiros dias de observação, por uma estagiária do curso de pedagogia, a qual eu não sabia que estaria lá. Então os primeiros registros foram feitos a partir das práticas desta estagiária. Além da estagiária, a turma do Jardim A é acompanhada diariamente por uma professora e uma monitora, seguindo as normas da EI, pois a turma é composta de 20 crianças (BRASIL, 2017a).

Entrei na sala de referência, acompanhado de meus objetivos de pesquisa. Fui com o intuito de logo encontrar aquilo que eu procurava, levando sempre em consideração o público do qual eu me aproximaria, as crianças. No entanto, entrei com uma perspectiva de que meu objeto de pesquisa, que é o diálogo, não estaria presente da forma como eu o conhecia. Em um processo demorado, tive que ir desconstruindo, através de conversas e de leituras, este conceito que em mim estava imbricado na filosofia. Por inúmeros momentos acabei concluindo que não havia o diálogo dentro do Jardim A, que o diálogo não poderia ser uma estratégia pedagógica para o planejamento da professora. Com muita dificuldade, encontrei meus erros, e pude esclarecer melhor as ideias.

---

<sup>27</sup> Situação que ocorreu no mês de Maio de 2018 no Brasil, que afetou diretamente todas as pessoas, inclusive as escolas. Para saber mais, segue link de uma das reportagens publicadas em jornais brasileiros, naquele mês. [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/24/politica/1527116313\\_287654.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/24/politica/1527116313_287654.html)

O meu primeiro erro foi ter considerado o diálogo como sendo de um formato único e universal, ou seja, impregnações socráticas. Eu fiz uma leitura aprofundada do conceito de diálogo na filosofia de Platão, havia feito meu trabalho de conclusão de curso sobre ele, e por isso, estava carregando este fardo para dentro de um espaço que me era desconhecido<sup>28</sup> até então. Quando consegui largar mão deste fardo, comecei a ter coragem para desmembrar o diálogo em diferentes modalidades, a fim de potencializar diferentes perspectivas de diálogo a partir das observações na EI.

Os passos que dei, assim como já mencionado nos capítulos anteriores, foram no sentido de ampliar o conceito de linguagem e de diálogo, promovendo com isso uma atenção para as diversas formas de comunicação que haviam dentro da turma. Neste sentido, tomei o diálogo um exercício pedagógico de comunicação entre a professora e as crianças. De diferentes maneiras, e sob uma visão de que tudo é linguagem, consegui perceber o quanto o diálogo se torna estratégia para o planejamento pedagógico. E ele toma corpo de distintas formas no Jardim A.

Especificamente, ele é abordado pela professora de duas maneiras: de modo coletivo, em que a professora procura comunicar alguma coisa à todas as crianças, e de maneira individualizada, quando a professora quer comunicar de forma mais cautelosa algo para uma criança específica. Acabei percebendo<sup>29</sup> estas duas modalidades quando fiz uma leitura dos diálogos platônicos e me dei conta que Sócrates interpelava os sujeitos com essas duas formas.

Minha relação com Sócrates se atravessou ao longo do trabalho inteiro, e aqui não vai ser diferente, pois não consegui largar mão da filosofia para fazer um trabalho pautado somente na EI. O diálogo, pelo qual meu trabalho se mobiliza, é um conceito elaborado a partir destas leituras filosóficas que tive. Por este motivo, as modalidades que eu consegui observar na EI estavam diretamente relacionadas com alguns diálogos de Platão. A professora do Jardim A faz um movimento semelhante ao do Sócrates, quando quer comunicar alguma coisa para as crianças. E essa comunicação, que se dá através do diálogo, tem como objetivo ensinar algo o qual elas ainda não sabem, ou que estão em processo de saber.

---

<sup>28</sup> Desconhecido de fato, pois nem leituras sobre a educação infantil eu havia feito, antes de iniciar o mestrado.

<sup>29</sup> Não foi somente a partir das leituras dos diálogos de Platão, eu e o meu orientador tivemos inúmeras conversas sobre este assunto. Diversas vezes chegamos em conclusões diferentes sobre o conceito de diálogo, as modalidades que iríamos promover neste trabalho e por fim, conseguimos chegar nesta situação específica, a de que nos diálogos platônicos e na educação infantil, há o diálogo coletivo e o diálogo individualizado.

Com este olhar firmado, observei que o ensino que pauta a EI se atravessa com uma aprendizagem para a rotina, para a vida em grupo, para a ideia de coletivo. Onde, dentro deste espaço, percebi que a professora acaba promovendo ensinamentos para a construção de uma rotina à qual as crianças deveram estar atentas e pela qual se pautarem, para que com isso possam fazer parte do grupo. E, para que as crianças façam o que a professora construiu para a rotina, a mesma busca, através do diálogo coletivo, comunicar as etapas cronológicas de cada momento do dia, os momentos de interação que o grupo vai ter, o como as crianças devem se portar diante do grupo, de que formas o grupo deve se posicionar em diferentes situações, ou seja, a rotina se torna uma educação moral para as crianças, promovendo a virtude como fim.

No caso do diálogo individualizado, as crianças que por algum motivo não conseguem seguir esta moral, são alertadas individualmente, para que possam entender o que não está funcionando bem, dentro do coletivo. Tudo isso, vinculado com a perspectiva socrática, visa a promover a virtude. Por virtude entendo a felicidade das crianças como coletivo, ou no caso do objetivo da EI, a virtude como uma construção de sujeito crítico, criativo, com autonomia, ético e político. Além disso, o diálogo individualizado tem, também, o objetivo de promover o cuidado de cada criança, objetivando a ideia de autonomia, diante de todas as regras colocadas no coletivo.

Neste sentido, as regras estabelecidas dentro da turma exercem uma comunicação moral, ensinadas pela professora, que promovem significados importantes para as crianças. “Se o discurso pedagógico moral é uma prática comunicativa específica, isso implica que os participantes devem ser capazes de produzir os significados legítimos dessa prática comunicativa.” (LARROSA, 1996, p.124). Nessa interlocução comunicativa é que os diálogos coletivo e individualizado se tornam uma estratégia de normalização da rotina da turma.

Com isso, então, percebi que essas duas modalidades de diálogo, o coletivo e o individualizado, se constituíram a partir da análise que fiz do caderno de campo. Em que, nesta rotina da EI, acabei observando e dando significado para essas duas formas de comunicar algo para as crianças. Em Sócrates não é diferente, ele coloca em prática o diálogo nestas duas situações também. O objetivo de Sócrates, se aproxima do objetivo proposto na turma de EI, pois ele interpela as pessoas para que as mesmas reconheçam a ignorância e promovam um cuidado de si mesmas, pois, a partir do cuidado de si é que, então, elas possam

cuidar dos outros, ou seja, estarem capacitadas para participar da vida em coletivo na *pólis*, frisando que isto está atravessado pelas regras morais constituídas em Atenas (FOUCAULT, 2014).

A análise que farei a seguir, relatando enxertos das observações, demonstra exemplos de diferentes momentos em que a professora utiliza destes dois diálogos, a fim de promover a aprendizagem significativa para as crianças. Para fazer isso, proponho articular minhas observações com os diálogos de Platão, especificamente dois diálogos, que mostram Sócrates dialogando de forma coletiva e outro de forma individualizada, são eles: *A Apologia de Sócrates*<sup>30</sup> e *Alcebiades I*<sup>31</sup>.

Estas duas modalidades foram compostas a partir das observações que fiz da rotina do Jardim A, através do qual, durante dois dias da semana, pude acompanhar as especificidades da turma. Dentro da rotina, pude perceber diferentes momentos em que eram praticados os diálogos. Destes momentos próprios se constituíram, em minha análise, momentos específicos pelos quais se apresentam, de forma prática, a comunicação da professora às crianças. As principais situações da rotina em que a professora coloca em prática estes momentos específicos são: na contação de história, nos momentos de cautela, nas atividades dirigidas e nos contatos corporais. Estes momentos específicos estão presentes em ambas as modalidades, pois são situações práticas em que a professora exercita o método dialógico. Como analiso a seguir.

#### 4.1 Diálogo coletivo

Quando entrei na sala de referência da turma do Jardim A, pude perceber logo de cara as atividades que se colocavam de maneira coletiva dentro do espaço. A organização, estabelecida determinava o itinerário que o grupo deveria tomar durante o perpassar do dia. Desde minha primeira observação até a última, esse funcionamento ficou nítido para mim, o que me chamou muito a atenção devido à falta de experiência que tinha com a EI. Neste

---

<sup>30</sup> A apologia de Sócrates, retrata o momento em que Sócrates está diante das pessoas mais importantes da *Pólis* a fim de conseguir contornar a situação a seu respeito. Sócrates está sendo julgado por ter corrompido a mocidade e de acreditar em outros deuses. Diante do tribunal, Sócrates fala para inúmeras pessoas, tentando convencê-los de que nada fizera, a não ser ter sido uma pessoa honesta, justa e verdadeira. No entanto, seu esforço foi em vão, pois, 30 votos contra o fizeram sofrer a penalização pelas acusações que tivera, levando-o ao leito de morte.

<sup>31</sup> Neste diálogo, Sócrates procura Alcebiades para dialogar a respeito da ideia de que ele (Alcebiades) almeja governar os outros. Sócrates interpela ele, a fim de mostrar-lhe que o mesmo não reconhece a sua ignorância e que precisa se preocupar primeiro consigo mesmo, conhecer a si mesmo, antes de querer dar concelhos para outras pessoas. Assim como na Apologia Sócrates se preocupa aqui em comunicar as questões de justiça, de bem, de belo e de promoção e ensino para a virtude.

sentido, pude perceber as especificidades que a turma exercia com seus relacionamentos, se mantendo unida durante as diferentes atividades. Esta observação aconteceu logo no primeiro momento do primeiro dia, quando as crianças, no seu cotidiano diário, ao chegarem na sala, se juntaram umas com as outras para brincarem.

Início da aula, com as crianças entrando e logo indo brincar. Essa, segundo a professora, é a rotina da turma no primeiro horário do dia, as crianças vão chegando e logo se acomodando em seus brinquedos. Enquanto isso, professora e monitora se organizam para o dia de aula (CADERNO DE CAMPO).

A rotina do Jardim A funciona de maneira coletiva. Todo o processo do dia da turma está articulado com o movimento de trabalho em conjunto, os espaços são pensados para que isso ocorra. As mesas redondas, com várias cadeiras ao redor, os brinquedos colocados em um canto específico, a mini biblioteca, os espaços para as mochilas, os materiais para as atividades de artes plásticas, são alguns exemplos do que está colocado para a turma. Trabalhar em grupo é um processo de desconstrução narcísico do indivíduo, que tem por objetivo olhar somente para si mesmo. Romper com esse paradigma de existência só é possível com o outro, pois precisamos do outro para dar significado à nossa vida. A EI tem como fundamento essa interação entre as crianças, promovendo a ampliação das aprendizagens, a fim de desenvolver diferentes habilidades que possibilitem a constituição de um sujeito que tenha o cuidado para si e para o outro (BRASIL, 2017b).

O diálogo, como forma de promover estes objetivos, se insere no Jardim A através do olhar da professora. Em diferentes momentos, pude perceber a articulação desta prática, que se torna uma forma de comunicar para as crianças o que precisam fazer para que o planejamento seja materializado. Neste sentido, a professora estipula o que vai mostrar para as crianças em cada dia da semana, mês e ao longo do ano letivo. Pensando, também, junto com o PPP da escola e com as orientações que a mesma recebe de seus supervisores. Além dela, a monitora auxilia no desenvolvimento significativo destes objetivos. No entanto, cabendo à professora responder pelas atividades dirigidas e pela construção da rotina da turma.

Cheguei meia hora antes do início da aula (no caso 13:00). Sentei-me com a prof. e conversamos um pouco sobre os desenvolvimentos da aula, como ela elabora, planeja e desenvolve suas atividades. Em que momentos ela deve pronunciar e entregar o planejamento para a direção e de que formas ela vai construindo essas atividades. Me respondeu que tudo isso é feito com pelo menos uma semana de antecedência, e que, a atividade de hoje, ela pensou a partir de uma experiência que teve no final de semana. Também comentou que a aula (daquele dia específico) era uma surpresa para com os alunos e que estava entusiasmada com aquilo que pensara para o dia (CADERNO DE CAMPO).

O movimento de pensar com o coletivo se torna algo importante dentro da EI, pois na turma pude perceber que o dia andava conjuntamente entre todos. Todas as atividades tinham como direção a participação de todas as crianças. Este grupo se tornava “um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes que se reúnem em torno de uma tarefa específica.” (FREIRE, 2003). Ou seja, as atividades propostas para as crianças se direcionavam a todas elas. E para que isso se tornasse significativo, a comunicação das pretensões do dia deveria ser provocada de maneira coletiva.

Como pude ver, a rotina e o trabalho em grupo tem como objetivo ultrapassar a barreira do individualismo, promovendo um itinerário em que as crianças farão diversas atividades com seus colegas. Além disso, algumas normas são estabelecidas a fim de serem obedecidas e internalizadas pelas crianças. Essas regras fazem parte da aprendizagem que o grupo deve ter para poder se organizar. Neste sentido, a professora vai ser a facilitadora e a pessoa que modificará e controlará essas regras.

A aula iniciou com o ritual (no sentido de algo habitual) tradicional das crianças, entrando na sala e indo brincar com os brinquedos. Enquanto isso, a prof. ia me mostrando o planejamento do segundo semestre. Que por surpresa grande, foi contemplada com uma ideia minha. Interessante que os diálogos que tenho com ela reverberaram em uma escolha para o segundo semestre. A prof. disse que para o próximo semestre iria trabalhar com questões mais psicológicas das crianças, uma contemplação de si mesmo através de histórias e atividades voltadas para o assunto (CADERNO DE CAMPO).

Logo que entrei na turma para fazer minha pesquisa, me deparei com essa vivência em grupo. Para mim, isso se tornou algo inusitado e ao mesmo tempo interessante, pois as regras ali estavam postas para promover o bem de todos e desenvolver as singularidades de cada um. As aprendizagens que as crianças recebiam se pautavam no objetivo de aprender a cuidar de si e também na concepção de cuidado com o outro. Muito próximo da ideia de Platão nas palavras de Sócrates, que tinha como objetivo persuadir as pessoas para que elas pudessem cuidar de si mesmas, a fim de provocar-lhes a autonomia para se diferenciar dentro do grupo e com isso construir um cuidado com o outro.

É que ocupar-se consigo terá por efeito – como sentido e como finalidade – fazer do indivíduo que se ocupa consigo mesmo alguém diferente em relação à massa, à maioria, à esses que são, precisamente, as pessoas absorvidas na vida todos os dias (FOUCAULT, 2014).

O modo como a professora articulava este movimento de cuidado dentro da turma, estava diretamente relacionado ao jeito lúdico que mantinha em respeito ao modo como as crianças se portam. A isto, podemos associar as diferentes linguagens usadas para poder representar e manter um diálogo coletivo entre as crianças. Essa construção de linguagem

entre a professora e a criança pode estar vinculada, como destaca Junqueira Filho (2005), às partes cheia e vazia do planejamento. A construção do planejamento pode se tornar significativa, quando da construção coletiva entre aquilo que a professora projeta para o ano, e aquilo que ela deixa vazia, a fim de construir junto as crianças quando do envolvimento de ambos durante o ano.

Após o lanche, as crianças pintaram um desenho (que foi iniciado no dia anterior), mas, somente aquelas que tinha começado uma atividade na terça-feira. As outras (que não estavam presentes no dia anterior) ficaram sentadas no chão vendo livros. A prof. comentou que ela não era obrigada a fazer as atividades com as crianças que não querem fazer no dia. Após o término dessa atividade, arrumou-se a bagunça<sup>32</sup> e a prof pediu para todos sentarem no chão. Repetiu suas “famosas” palavras para chamar a atenção da turma: “Somos o jardim?” Crianças: “aaaaa”. Esse movimento é feito com o intuito de organizar a turma e de ter um diálogo com elas para lhes colocar quietas em sala de aula, assim como: “rufem os tambores” e todas as batem os pés e as mãos no chão (CADERNO DE CAMPO).

As estratégias construídas dentro da turma são colocadas de diferentes formas na prática. Em um movimento de estabelecer a ordem, algumas palavras se tornaram símbolos que habitualmente as crianças aprendem, internalizando dentro do cotidiano da turma. As expressões tal como, “Somos o jardim?”, concretizam um sinal que induz as crianças a prestarem a atenção ao que vai acontecer posteriormente. Por falar em indução, esta também é uma das estratégias utilizadas por Sócrates para instruir seus interpelados naquilo que ele acredita ser o correto. Como no diálogo da Apologia, em que ele demonstra através de argumentos, que sua missão na terra era a de persuadir jovens a reconhecerem a ignorância, como podemos perceber logo a baixo.

Sendo assim, ao me chamares a este tribunal, por eu corromper os jovens e induzi-los à prática do crime, pretendes que o faça de caso pensado ou sem querer? – De caso pensado – Como assim Meleto? És tão sábio na tua idade do que eu na minha, para compreenderes que os indivíduos maus sempre causam danos aos que deles se aproxima, enquanto os bons só fazem bem; ao passo que tão longe vai minha ignorância a ponto de não perceber que, se eu deixar pior qualquer indivíduo de minha convivência, corro o perigo de receber algum dano de sua parte? (PLATÃO, 1970b, p.76).

Na situação acima, Sócrates faz sua objeção a Meleto, seu acusador, de que se corrompesse, ou seja, se induzisse os jovens para alguma coisa ruim, logo, ele sofreria com as consequências de seu ato. Por isso, tudo o que fizera estava pautado em uma conversão de ignorância dos sujeitos, para o reconhecimento e o alerta para o cuidado que deveriam ter consigo mesmos. No sentido da EI, este é um objetivo próximo que visa persuadir as crianças a fazerem aquilo que está posto como sendo o correto. Diante dos documentos legais, como

---

<sup>32</sup> Eis um exemplo de um juízo que não consegui retirar de minhas anotações no caderno. Deixo, assim como descrito no caderno, para não modificar as anotações.

BNCC, LDB, PPP, entre outros, o propósito da educação tem como finalização o sujeito autônomo, crítico e que tenha consciência de seus atos, mas isso em um sentido comum das escolas.

No jardim A, especificamente, pude perceber que a indução tinha, além dos aspectos legais, cuidados diretivos para a rotina e uma mobilização para o planejamento. De modo indutivo, era apresentada uma série de demarcações, de forma combinatória, que as crianças deveriam aprender para que pudessem saber os limites do espaço. Um exemplo disso é o momento de roda, quando as crianças sentam no chão para ouvir o que a professora queria apresentar para o dia. A roda funciona como espaço de explicação e comunicação do que ocorreria durante a semana, ou naquele turno em que as crianças estariam no grupo.

Para aquele dia, a prof. me contara que havia organizado um livro para contar aos alunos, era a história dos cachinhos dourados. Disse ela, que gostaria de ensinar para as crianças, através daquela história, as mediadas de grande (papai urso), de médio (mamãe urso) e pequeno (filhote urso). Após a meia hora de brincadeira, ela organizou a roda. Seu ritual diário com as crianças. Levantou a famosa pergunta, para chamar a atenção das crianças “Somos o jardim?” crianças: - “aaa”. Contou a elas que naquele dia ela iria contar e ler uma história e que queria muito que todos prestassem muito a atenção, pois no final eles iriam fazer uma atividade relacionada aquela história...Na roda antes da história, a prof. ensinou as medidas com 3 bonecas da sala. Perguntou, qual era a média, pequena e grande, induzindo nas respostas... E as crianças intimadas pela prof., iam acertando, sem saber o que, as respostas (CADERNO DE CAMPO).

Na situação que se passa, a mobilização para que as crianças aprendam as medidas foi feita de maneira a frisar a aprendizagem, pois é na roda que o espaço coletivo é organizado. Em diversos momentos, percebi o quanto a roda era arquitetada junto com as crianças. Todos os dias, a roda era colocada em prática e a mesma movimentava os olhares das crianças, que, sentadas umas de frente para as outras, trocavam sorrisos, olhares e expressões faciais enquanto ouviam a professora dizer o que pretendia. Além disso, na roda as crianças aprendiam inúmeras coisas, a contagem de si mesmas, as medidas, as cores, a roda se torna uma ferramenta de ensino e de estipulação das regras. De modo próximo ao de Sócrates, a indução colocada em prática na situação de aprendizagem das medidas demonstra a preocupação de que as crianças não sabem muita coisa, cabendo ao professor mostrar-lhes o caminho para que reconheçam aquilo que não sabem e possam, com isso, ir ao encontro do conhecimento.

Outra coisa não faço, senão perambular pela cidade para vos persuadir a todos, moços e velhos, a não vos preocupardes com o corpo nem com a riquezas, mas a pordes o maior empenho no aperfeiçoamento da alma, insistindo em que a virtude não é dada pelo dinheiro, mas o inverso: da virtude é que provém a riqueza e os bens humanos em universal, assim públicos como particulares (PLATÃO, 1970b, p.81).

Tomando cuidado para não cair neste dualismo platônico<sup>33</sup>, a preocupação de Sócrates era a de instruir os sujeitos da *pólis* para a virtude. Um movimento que leva constantemente, através da indução, os sujeitos ao reconhecimento daquilo que não sabiam. Trazendo essa especificidade para dentro da rotina do Jardim A, acompanhamos os movimentos de promoção que foram feitas a fim de consolidar uma aprendizagem significativa. Desde o momento da entrada das crianças na sala, até o momento de saída, é para esse fim que as práticas se exercem no cotidiano da turma.

A relação que a indução tem com a perspectiva de diálogo coletivo está consolidada com aquilo que Sócrates mais fez durante sua vida: perguntar. A pergunta é uma maneira de fazer com que os sujeitos reconheçam seus saberes e seus não saberes. Além disso, é um método para avaliar se a aprendizagem ficou fixada na mente dos interpelados, comprovando a significação da prática. Através da pergunta, podemos avaliar, também, se os nossos objetivos foram contemplados e alcançados mediante a resposta dos outros. Na turma de EI, houve situações em que estas perguntas se direcionaram a esses objetivos, promovendo alterações e/ou construções para a rotina que se estabelecia, como, por exemplo, na seguinte situação, depois que uma atividade foi finalizada pelo grupo.

Após isso (depois da finalização da atividade que surgira de uma história), começou a limpeza das mesas e das coisas, enquanto que as crianças brincavam (algumas ajudando na limpeza) com os brinquedos da sala de aula. Após isso, a prof. pediu para os alunos fazerem um círculo no chão e ela em uma cadeira (ela normalmente senta em uma cadeira, enquanto as crianças estão sentadas no chão). Com a roda feita, começou a perguntar sobre a atividade, se os alunos tinham gostado, não gostado e o que acharam de tudo isso. Alguns falaram que haviam gostado, outros não e a prof. acolheu tudo com bom gosto. No entanto, não ateu a questionar mais sobre aquilo que não gostaram (CADERNO DE CAMPO).

Este foi um dos poucos momentos em que pude perceber a avaliação neste formato. O modo como a avaliação se dá na EI pode ser feito de diferentes formas, tais como, uma atividade dirigida de pintura, uma roda para questionamentos, um desenho, algumas finalizações que procuram demonstrar os sentidos que as crianças estão dando para as atividades que os professores propõem. Levando em consideração as diferentes linguagens que aparecem durante este processo que se consolida no grupo.

Por exemplo, as diferentes linguagens utilizadas dentro do grupo, que possibilitam a ampliação dos entendimentos por parte das crianças. As linguagens, construídas nesta relação entre a professora e as crianças, potencializam a comunicação coletiva, e, neste sentido, se

---

<sup>33</sup> Este dualismo de corpo e alma, que aqui não vem ao caso, pois levamos em consideração perspectiva de cada sujeito, o que o torna corpo e alma um único ser.

tornam importantes ferramentas para a aprendizagem das crianças. Uma das linguagens utilizadas semanalmente pela professora era a contação de história, uma das múltiplas linguagens utilizadas no cotidiano que estabelece, para além de um ensino moral, uma abertura para os processos criativos, imaginativos e subjetivos das crianças (GONÇALVES; ANTONIO, 2007).

Quando pensamos em histórias, muitas vezes queremos que cada uma tenha um significado, que como nos contos que trazem lições de moral, muitas vezes damos a elas funções utilitário-pedagógico, deixando de lado a prática de ouvir histórias (contar histórias) como prática em si mesma, onde a criança aprenderá novas palavras, organizará seu pensamento, sonhará, sentirá arrepios, medos, terá possibilidades de vivenciar sentimentos, culturas... (GONÇALVES; ANTONIO, 2007, p.6).

As histórias se tornam possibilidades de consolidar um diálogo coletivo, através dos aspectos lúdicos. Pois as crianças, ao estarem em contato com a história, podem desenvolver a imaginação, criando para si as formas dos personagens da história e modificando-as conforme o sentimento que lhes toca. Esta prática faz parte do cotidiano do Jardim A, sendo que semanalmente a turma se aproxima de diferentes personagens literários, ampliando seu repertório de histórias.

(Em uma conversa com a professora) ela me disse também, que é obrigada pela SMED ler um livro para as crianças todos os dias. Que essa é a única obrigação que ela tem sob a orientação de seus superiores. E de praxe, ela segue à risca tal ato. Nesse dia em especial, após os 30 minutos de brincadeira, ela lerá “Tem um Monstro no meu Jardim”...Contar, interpretar e instigar as crianças, através de uma história escrita e ilustrada por outras pessoas, esse é o objetivo da prof. Na leitura tratou de fazer o movimento de instigar as crianças a ajudarem na interpretação da história. Buscou instigá-las através do ritual de começar uma palavra e deixar as crianças terminarem (CADERNO DE CAMPO).

A literatura é um marco muito importante para a aprendizagem das crianças, tanto que se torna obrigatoriedade para alguns municípios. Além disso, é interessante que a história nos transforma a ponto de criarmos e interpretarmos os personagens, seja dentro do nosso pensamento, ou quando o mesmo escapa sendo colocado através do corpo, através de gestos, falas diferenciadas, expressões que transbordam a imaginação. As estratégias que são tomadas, para que o significado se torne potência para as crianças, se dão de diferentes formas, sendo por repetições de palavras, de vestimentas de roupas para simbolizar um personagem, de construção de fantoches, de mobilização para a criação interna da paisagem da leitura, ou mostrando as imagens desenhadas e pintadas nos próprios livros. Movimentos estes para comunicar coletivamente perspectivas múltiplas para as crianças.

As obras literárias, embora estejam vislumbradas em linguagens verbais, podem ser construídas de outras formas, para que o público acessado construa uma linguagem geradora de significados. Através deste olhar para as perspectivas das crianças é que o educador vai construir, na relação com a criança, uma linguagem que seja cabível para aquele determinado público. Neste sentido, o modo como vão sendo construídas estas interações com as crianças, dentro destes rituais de leituras diários, permitem que as mesmas construam experiências e significados para as suas vidas, e sob o olhar da professora é que isso tomará corpo (KAERCHER, 2001).

Chamar a atenção da criança para as diferenças que a mesma história pode apresentar quando mudamos a forma como vamos contá-la – um filme, um livro, um programa de televisão – é trabalhar no sentido de ampliar os seus horizontes linguísticos e de estimulá-las a ler as diversas linguagens com curiosidade e atenção (KAERCHER, 2001, p.86).

A importância de contar a história para alguém atravessou diferentes épocas e períodos na história do pensamento ocidental. Com Sócrates isso não foi diferente, vivendo sob a influência dos contos homéricos, a grande maioria de suas aprendizagens era passada em formato de alegorias, histórias ou analogias contadas para dar melhor significado e explicação para aquilo que pretendia firmar como conhecimento para seu interpelado. As pessoas se reuniam ao redor dele para ouvirem histórias assim, sabendo que, com isso, aprenderiam muitas coisas e poderiam dar melhores significados para seus entendimentos. Além disso, Sócrates só exercia assim seus diálogos, pois nada deixou de escrito para que as pessoas pudessem aprender com ele, até porque o mesmo dizia que nada ensinara a alguém, que somente partejava o conhecimento que estava dentro das pessoas. Como o bem faz na frente de todos os participantes de sua defesa, a fim de promover um melhor entendimento de que nada fizera para estar ali sob julgamento.

Ao vê-lo impaciente de matar Heitor, sua mãe – uma das deusas – lhe falou mais ou menos nos seguintes termos, segundo penso: Filho, se matares Heitor, em vingança da morte de teu amigo Pátroclo, virás também a morrer, pois logo de Heitor, disse ela, o destino te alcançara. Ao ouvir isso, com desprezo da morte e do perigo e maior receio de viver desonrado se não vingasse o companheiro, lhe respondeu: Então, que morra logo, depois de castigar o criminoso, para não ficar junto das naves de proas recurvas como objeto de galhofa e peso inútil sobre a terra (PLATÃO, 1970b, p.79/80).<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Neste momento, Sócrates contara esta história com a intenção de fazer com que os juízes percebessem que se o matassem, quem perderia com isso era a população de Atenas. Pois, segundo acredita Sócrates, ele foi enviado por Deus, para interpelar as pessoas, a fim de que elas reconheçam a sua ignorância e possam cuidar de si mesmas. Sua principal acusação é a de corromper os jovens, e nesta história que elabora, ele faz uma analogia da importância que os cidadãos deveriam dar para ele.

As histórias contadas desde o oráculo de Delfos<sup>35</sup> simbolizam a maneira como constituímos-nos diante desta linguagem. Desde a EI, as histórias tomam importância significativa no desenvolvimento da imaginação e da exploração dos aspectos criativos, para as pessoas. Também as histórias podem ter outros objetivos, além do já citado estímulo para a imaginação e criação. A literatura está vinculada com diferentes formas de ensino, desde construções morais, até de aprendizagens linguísticas, a fim de orientar as crianças para algumas situações específicas.

Nesse dia a prof. escolheu como história o livro “A menina Anastácia”, como de costume, no momento de brincadeira, a prof. não interfere e também, não condiciona os modos de brincar... (Depois do momento de brincadeira a professora fez seu ritual) Após isso, a prof. chamou-as para a roda e como em uma fábrica industrial soou o alarme, “somos o jardim?” (Crianças) “aaa”. E tratou de contar a história, uma história que levou as crianças a se agitarem, a estarem com sono e que tinha como objetivo (para aquele momento do dia) mostrar a cor preferida da Anastácia...a prof. leu e contou a história problematizando (finalizando neste caso) com uma competição de diálogo com a sala de aula (propôs uma competição entre as crianças após a história). Disse ela: - Quem encontrar o balão verde, que é a cor favorita da Anastácia ganha (assim que deu a largada as crianças correram para procurar o balão) (CADERNO DE CAMPO).

Uma história também pode se transformar em brincadeira depois de ser problematizada. Isso faz com que as crianças interajam com a história e se surpreendam com algo que não esperavam. A literatura, neste sentido, com seus diferentes formatos, é uma arte colocada em prática no diálogo coletivo do grupo, potencializando as existências e podendo fixar de maneira significativa as intenções pelas quais a rotina é construída. Muitas vezes, ela se torna uma forma de compartilhamento de ideias, que se materializa em linguagens geradoras que auxiliam na constituição do trabalho coletivo. Os atravessamentos, os olhares, as percepções são feitas mediante o corpo que se conecta com aquilo que está sendo contado. Para tanto, o afeto está vinculado com estas práticas coletivas na contação de história, ele se apresenta de diferentes formas e projeta modos singulares de construir as atividades futuras do coletivo.

O afeto é parte importante da organização do grupo, a partir dele que a relação é construída entre as crianças e a professora. Para que ele seja melhor efetivado, o afeto necessita do corpo para poder ser contemplado por alguém. Neste sentido, a organização do grupo está atravessada de gestos que demonstram o transbordamento do sentimento afetivo que os pares têm dentro de uma mesma sala. O modo como essa linguagem se traduz para as crianças, ou para a professora, está ligado com a rotina à qual todos fazem parte. Conviver diariamente com um grupo de pessoas exige de nós certa parcela de comprometimento,

---

<sup>35</sup> Espaço, da antiga Grécia, onde as pessoas buscavam saber acontecimentos futuros para suas vidas.

cuidado, angústia, raiva, sentimentos provocados quando passamos muito tempo com as mesmas pessoas.

Para dialogar com este sentido de afeto, proponho abrir uma brecha para fazer uma breve citação ao escrito do filósofo Spinoza (2007), em que mostra que os afetos são movimentos impulsionados pelo nosso sentido irracional, demonstrando o quanto estamos suscetíveis a cometer erros e não somos livres o suficiente para controlar nosso próprio corpo. Nas crianças esse impulso afetivo, pelo qual seu instinto coloca em prática através do corpo, movimenta este cotidiano do grupo de EI.

Se não há afeto essencial que volte o esforço humano para o conhecimento verdadeiro, se a investigação da verdade só tem valor por sua finalidade ética (a busca da beatitude), há não obstante uma implicação de toda a sensibilidade humana no desenvolvimento do conhecimento adequado. A essência do corpo humano define-se em Spinoza, por sua aptidão a ser afetado e afetar (SÉVÉRAC, 2009, p. 23).

Eis o grande erro de Sócrates, que aparece em Spinoza muitos séculos depois, não reconhecer o afeto como potência para a relação entre as pessoas, e perceber que toda a busca pela verdade, seja ela ética, está implicada a se deparar com situações que escapam à razão. Na EI, através de uma linguagem de cautela, houve situações em que esta busca pela verdade, ou pelo movimento regido pela razão, se deparou com essas fissuras que nossa consciência não consegue controlar, mesmo que queiramos, há algo em nosso ser que reconhece no corpo do outro, um questionamento de dúvida sobre a prática que estamos exercendo.

Após o horário de brincadeira (que se dá no início das atividades do dia), a prof. fez um sermão (no sentido de solicitar cautela para algumas coisas que as crianças estariam fazendo ao longo da semana). Desligou a luz e começou a falar do quanto estava preocupada com a turma, falou que quem não se comportasse ela iria falar para os pais. Nesse momento vi algumas crianças com lágrimas nos olhos, assustadas (CADERNO DE CAMPO).

As lágrimas das crianças representam aquilo que o corpo não consegue segurar quando estão afetadas pelo outro. Para além deste dito, mesmo que a razão se coloque como meio para justificar as atitudes das crianças, as mesmas se expressam de maneiras distintas, respondendo, talvez, de modo diferente das imposições cautelares que os adultos estipulam. Podemos perceber que essas medidas cautelares também estão relacionadas com o afeto. Basta organizar a rotina e ver se a roda gira da maneira como a construímos para girar e, caso não funcione do modo correto, alguma atitude deve ser tomada. Ou seja, dentro da rotina, as crianças aprendem o modo como devem se portar em determinadas situações, principalmente no trabalho em grupo. Esta direção é proposta com o objetivo de mostrar-lhes o cuidado que elas devem ter no coletivo, tanto com elas mesmas, quanto com os outros.

A relação que as crianças têm com a professora está diretamente vinculada aos afetos que ambas têm umas pelas outras. Tanto a professora, no sentido spinoziano, se afeta e se deixa afetar, quanto as crianças que fazem o mesmo movimento. O grupo está consolidado nestas relações, cada integrante traz para dentro do coletivo diferentes perspectivas que ajudam a consolidar o modo como a rotina vai funcionar. No entanto, a regulação para que sejam assegurados todos os cuidados necessários é feita pelos adultos da sala. São eles que implementam sistemas normativos para que tudo esteja de acordo com os objetivos propostos no planejamento. Para tanto, caso alguma criança saia desta situação cotidiana, algumas medidas cautelares deverão ser tomadas, para que seja mantida a ordem e o cuidado para com todos.

Essas medidas cautelares são tomadas, muitas vezes, a partir de movimentos indisciplinados das crianças, ou seja, quando as mesmas não reconhecem a organização que está posta no espaço da rotina. As questões indisciplinadas são vistas por situações completamente distintas por parte das professoras da turma.

Assim temos que a indisciplina escolar se expande num intervalo de variabilidade que bem pode ir do não querer emprestar a borracha ao colega ao extremo de falar quando não foi solicitado, passando, é claro, pela conhecida resistência a sentar-se adequadamente na carteira (LAJONQUIÈRE, 1996, p.25).

A indisciplina é um fator preponderante para que se exerça o diálogo coletivo. Pois, são nos momentos de grupo em que algumas coisas que escapam da rotina podem ser presenciadas, provocando, com isso, uma reação de medidas cautelares. A cautela é uma linguagem decorrente dessas situações indisciplinadas exercidas pelas crianças. De diferentes maneiras, essa linguagem é praticada pela professora, sinalizando alguns movimentos pelos quais as crianças estariam infringindo as regras.

Após a brincadeira (do início das atividades diárias) a prof. continuou seu ritual, chamando as (crianças) para a roda. Mas, diferente dos outros dias seu ritual não funcionou. Pois quando começou, chamando-as, “Somo o jardim?”, as crianças começaram a dizer todas as frases posteriores e a prof. se perdeu, perdeu seu espaço para a memorização de algo feito pelas crianças e ensinada por ela. Após isso, ela fez um sermão (alertando pelas questões que escaparam das regras estabelecidas) (CADERNO DE CAMPO).

Eis um efeito de Sócrates, quando aquilo que ensina para seus interpelados se volta para si mesmo. Ou seja, todas as regras são estabelecidas e acordadas entre a professora e as crianças. Neste sentido, as crianças fazem parte da rotina da turma e elas são as integrantes responsáveis por colocar em prática os acordos. E, ao internalizarem tudo o que aprendem, as mesmas conseguem construir novos olhares para o que já está posto, elaborando movimentos

indisciplinadas, por falta de escuta, ou pode ser por já estarem fartas de tanta interpelação. Como no caso de Sócrates, em que ele, acusado de corromper a mocidade, teve que comparecer no tribunal, pelas práticas rotineiras que colocou como fundamento para sua filosofia. Fazer com que os sujeitos façam sempre o mesmo movimento efetiva o cansaço mediante a repetição. Além do mais, induzir os sujeitos a fazerem sempre o mesmo pode proporcionar algo monótono.

Agora, levando em consideração que um dos objetivos da EI é ampliar o repertório e mostrar diferentes possibilidades de criação para as crianças, espera-se que a rotina da EI contribua para a elaboração de atividades diferentes, dentro do contexto possível. Muitas das atividades elaboradas tendem a se repetirem novamente em outras oportunidades, constituindo uma maneira de as crianças fixarem as aprendizagens, consolidando a estratégia de ensino que se encontra presente no planejamento. Pode ser que o processo de repetição seja um dos fatores que acarrete na indisciplina da criança, assim como podem ser outros. No entanto, cabe podermos pensar nas potências que essas atitudes indisciplinadas produzem.

Isto é, tudo aquilo que foge de um programa moral e/ou natural é, inevitavelmente, considerado um incidente de indisciplina, em vez de ser pensado como o retorno *sui generis* da diferença que habita o campo subjetivo (LAJONQUIÈRE, 1996, p.31).

No trabalho coletivo, o diálogo se estabelece como uma ferramenta de comunicação de diferentes níveis. De controle, de regulação dos espaços, de combinações, de medidas cautelares, de estabelecimento de acordos, de medidas que contribuam para o crescimento do grupo, no sentido de aprendizagem para o cuidado de cada um e no cuidado dos outros. Essa relação de cuidado, é a virtude pela qual o objetivo da rotina se pauta. Um cuidado, no sentido de si, que se materializa quando a criança constrói sua autonomia e a alteridade mediante o convívio em grupo. Podemos perceber os atravessamentos que este exercício tem com a filosofia de Sócrates, pois, mesmo sofrendo com acusações de ser antiético, buscou demonstrar que toda a sua vida não se preocupou de outra coisa a não ser do cuidado dos outros.

[...] ao ocupar-se com os outros, Sócrates, evidentemente, não se ocupa consigo mesmo ou, em todo o caso, negligencia, com essa atividade, uma série de outras atividades tidas em geral como interessadas, proveitosas, propícias. Sócrates negligenciou sua fortuna, assim como certas vantagens cívicas, renunciou a toda a carreira política, não pleiteou nenhum cargo nem magistratura, para poder ocupar-se com os outros (FOUCAULT, 2014, p.9).

Embora quase nenhum professor fosse fazer o que Sócrates fez, muitas implicações da professora do Jardim A estavam relacionadas aos cuidados dos outros. A rotina estabelecida

na turma faz parte do cuidado que a professora tem com as crianças, pois são nestes momentos que ela assegurará a construção das aprendizagens e as tornará significativas, de modo que, através do diálogo ela possa consolidar estes cuidados dentro de seu planejamento. Levando em consideração que as questões afetivas também estarão presentes na relação que tem com as crianças, ou seja, aquilo que escapa do projeto pensado e se articula com a parte vazia do planejamento deve ser considerado para melhor compreender as posições das crianças dentro do grupo (JUNQUEIRA FILHO, 2005).

Mesmo que o olhar de Sócrates tenha como norte um ensino pautado no conhecimento pela razão, uma coisa devemos ter cuidado para não deixar cair nesta tentação de que há um modo correto e verdadeiro de ensinar. São as múltiplas perspectivas que se fazem presentes no coletivo da EI. Cada criança traz consigo uma bagagem de conhecimento, que se unindo com a perspectiva da rotina, constrói um modo de vida singular para cada uma delas. Como mostrei no subcapítulo sobre Nietzsche, devemos levar em consideração essas perspectivas, para que a virtude seja contemplada de forma singular, mesmo que a EI trabalhe sempre em grupo.

Assim que tomaram o lanche, a prof. pediu para que as crianças sentassem no chão. A ideia daquela roda era a de explicar para as crianças que depois elas iriam no pátio esperarem seus responsáveis. No entanto, por acaso, uma menina pediu para a prof. se eles poderiam fazer uma brincadeira depois do lanche e antes do pátio. A resposta da prof. foi a de que se elas (as crianças) se comportassem, então elas iriam brincar. Esse “diálogo” acarretou em uma brincadeira, que de alguma forma foi escolhida pelas crianças. “De alguma forma”, pois a prof. pediu do que elas queriam brincar. Na roda, a brincadeira foi a de um colega sair e assim que ele saísse alguém deveria trocar de lugar e o colega, ao voltar, deveria adivinhar quem havia trocado. Toda a brincadeira foi conduzida pela professora (CADERNO DE CAMPO)

Diante deste fator de perspectiva, podemos vislumbrar que cada criança construirá seu modo de vida para dentro do grupo e ajudará na consolidação da participação que se estabelece entre todos. Para que isso seja possível, podemos colocar em prática um diálogo coletivo que crie possibilidades de aberturas para os diferentes modos de representação, que são colocadas pelas crianças de maneira expressiva. A expressão é diferente do diálogo coletivo. O modo como a criança se expressa pode representar seus desejos, não necessariamente precisamos entender o que ela quer dizer com isso, pois necessitamos também de momentos individuais para compreendermos a nós mesmos. Por isso, o outro formato de diálogo vai de encontro com as particularidades de cada criança. Ou seja, o diálogo coletivo necessita de um entendimento mais próximo para que a professora compreenda as singularidades de cada criança, e o que ela fará com isso vai depender dela.

Este exercício é um dos mais praticados por Sócrates em Atenas. Ele, como foi incumbido pelos deuses, procura se aproximar dos jovens, acompanhando-os coletivamente, mas sempre mantendo um diálogo individualizado, através do qual ele mantém um entendimento maior sobre o que cada jovem necessita saber. Através do diálogo Alcebíades I, quero costurar essa visão platônica com as observações que fiz no Jardim A, como apresentarei a seguir.

#### **4.2 Diálogo Individualizado**

A rotina estabelecida para as crianças do Jardim A exige cautela e disciplina, para que possa promover o conhecimento. Para que isso seja efetivo, diferentes estratégias são lançadas com a intenção de manter uma melhor compreensão do fluxo de atividades propostas ali naquele espaço. Como pudemos ver, cada movimento praticado dentro da sala tem por objetivo atingir a todos da turma, esses são objetivos comuns para a EI no Brasil inteiro, para poder ampliar os olhares de modo a instigar o desenvolvimento para a socialização. Cada criança, especificamente, contribui para a construção da cultura do grupo, ela é parte importante das relações e interações de uma experiência que potencializa significações das linguagens desenvolvidas neste contato com o outro.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.86).

Este olhar que se insere em nosso país para as crianças projeta uma preocupação para com um tempo futuro. Um tempo que ainda virá a ser algo, e que é acompanhado pelo inesperado. Mesmo sem saber o que virá a ser o sujeito educado, esta preocupação se articula com um olhar de cuidado. Um cuidado no sentido de poder desenvolver na criança um cidadão que tenha empatia, seja ético e que se comprometa com a vida em grupo. Pode ser que este olhar para o cuidado tenha uma raiz na filosofia de Sócrates, pois o mesmo tem a preocupação constante para com o futuro de seu Estado. Neste sentido, as costuras que podemos fazer entre a preocupação de Sócrates, na Grécia Antiga, e a preocupação da professora dentro do Jardim A, na EI dos dias atuais, não são absurdas, pois em ambos os casos há o desejo dos adultos de promover um desenvolvimento para os aspectos sócio-políticos do país.

A fim de tornar esta relação possível, é importante ver que a rotina tem por intenção frisar as normas sociais para cada indivíduo. E, como cada etapa da educação básica no Brasil<sup>36</sup> tem seu currículo construído para esse olhar cronológico, em que está projetado o que se espera para cada idade das crianças, os aspectos particulares de cada criança devem ser levados em consideração. No entanto, esse olhar para as particularidades na teoria se torna essencial, enquanto que, na prática, pode vir a falhar. Diante disso, uma importante ferramenta para compreender o que se passa com essas particularidades é o diálogo individualizado, constantemente colocado em prática por Sócrates, na Grécia Antiga, e pela professora do Jardim A, na EI.

O diálogo individualizado, dentro da EI, é uma forma de comunicação que aborda as crianças fora do coletivo. Mesmo que toda a EI funcione de maneira coletiva, muitas situações precisam ter uma maior compreensão por parte da professora, para que ela consiga proporcionar outras estratégias, propondo formas diferentes de contemplar alguns assuntos que em grupo não se consolidaram. É um modo pelo qual, também, pode promover uma fixação maior das atividades que colocara em prática com todos. Dentro da rotina é que essas relações vão aparecer, diante do olhar para algumas especificidades de não consolidação das propostas estipuladas para o grupo de crianças.

O modo como este diálogo pode aparecer dentro da turma muitas vezes está vinculado a movimentos indisciplinados que as crianças têm diante das situações propostas para todos. A indisciplina, tema abordado anteriormente no diálogo coletivo, pode ser uma resistência ao que as crianças não querem fazer, diferentes nomes são dados para essas resistências. Birra e manha são nomes comuns para simbolizar as atitudes que as crianças têm diante das normas estabelecidas para elas. Cabe ao professor ver até que ponto isso faz sentido e até que ponto essa birra não faz sentido para aquele momento.

Antes dessa história acontecer (situação de roda, onde as crianças esperavam a professora contar a história), e as coisas tomarem início, na roda a prof. resolveu perguntar quantas crianças estavam na roda. Como de costume, solicitou para algumas crianças, somente, que contassem o número de meninas e meninos. No entanto, uma criança em questão, que não foi convidada a contar e por impulso próprio, foi fazer a contagem também... (CADERNO DE CAMPO).

Na situação acima, podemos visualizar uma resistência da criança para com a atividade proposta pela professora. Naquele momento, as crianças estavam sentadas em roda,

---

<sup>36</sup> Me refiro às etapas básicas da educação brasileira, tais como: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

aguardando o início da contação de história. No entanto, em uma situação habitual da rotina do Jardim A, a professora pediu para que duas crianças contassem o número de colegas dentro da roda. A prática foi exercida, mas uma criança que não havia sido convidada quis fazer a contagem também, e, imitando seus colegas, que estavam fazendo a contagem, fez o mesmo movimento. Dentro deste recorte, está inserida esta questão de que uma criança rompe com o acordo feito pela professora. Estes acordos são estabelecidos dentro da roda, com a intenção de promover as aprendizagens para as crianças. Uma das possibilidades que podemos projetar, para pensar na indisciplina colocada em prática pela criança, pode ser as relações afetivas que ela mantém com a professora, querendo chamar sua atenção, para mostrar-lhe que também sabe fazer a contagem, pode ser, também, que tenha ficado irritada por não ter sido escolhido, ou, pode ser que queria chamar a atenção de seus colegas, provocando com isso risos dos mesmos. O fato é que a avaliação sobre como se desenrola a situação deve ser analisada pela professora, vislumbrando a necessidade de ter ou não um diálogo individualizado com a criança, decorrente daquela situação.

Estas necessidades, para que o diálogo individualizado seja praticado, são ponderadas a partir das situações práticas. Em Sócrates, por exemplo, uma das necessidades ponderadas por ele, é a idade. Para ele, o principal critério para que seja exercido o diálogo individualizado é a idade do sujeito. Até determinado momento da vida, Sócrates acompanha o sujeito por todos os lados, mas em momento algum tem contato dialógico com o mesmo.

Ó filho de Clínia, deves estar admirado de que, tendo sido eu a te amar, seja o único que não te abandonasse, quando todos se afastaram de não te haver dirigido a palavra durante tantos anos em que a turba te importunava com suas atenções. Não foi humana a razão desse meu proceder, mas impedimento divino, de cuja natureza oportunamente te falarei. E hoje, que tal impedimento cessou, aproximo-te de ti com a esperança de que, daqui por diante, não mais se manifeste. Durante todo esse tempo, observei como te comportasse com relação aos teus amigos (PLATÃO, 1975, p.199).<sup>37</sup>

Como podemos perceber, o critério escolhido por Sócrates para colocar em prática o diálogo, além da deusa divina<sup>38</sup>, foi a idade de Alcebiades e a situação atual em que o mesmo se encontrava. Estes critérios socráticos foram colocados em prática, pois o mesmo

<sup>37</sup> Neste diálogo em especial, que se chama Alcebiades I, Sócrates vai ao encontro de Alcebiades para interpellá-lo naquilo que ele afirma ser o mais dotado de saber, a instrução política para os cidadãos da *pólis*. Alcebiades quer ser o ministro que se relaciona com os aspectos de instrução sobre justiça e bem para os cidadãos. No entanto, Sócrates, que o acompanha durante toda a vida, ao descobrir isso, faz uma ferrenha interrogação sobre se realmente ele está preparado para assumir tal posto. Como de costume, nos diálogos platônicos, Sócrates faz com que Alcebiades descubra que o mesmo ainda não está capacitado para assumir o posto, aconselhando-o a conhecer primeiro a si mesmo, antes de querer aconselhar os outros.

<sup>38</sup> No contexto histórico, uma das acusações que Sócrates sofrera, foi devido ao fato de acreditar em outros deuses. No entanto, o que ocorre com Sócrates, é que desde muito moço, ele é acompanhado por uma voz, um Daimon, o qual não o deixa ser injusto, não mentir, e ir interpelar os sujeitos na Grécia (PLATÃO, 1970b).

acompanhou por toda a vida Alcebíades até aquele determinado momento<sup>39</sup>. Dentro da EI, diante das situações em que o convívio diário se exerce, a professora também acompanha as crianças, e a mesma é quem estabelece os critérios para colocar em prática o diálogo individualizado. Pois, para além do acompanhamento do grupo, o olhar individual é feito para vislumbrar as construções feitas durante os processos de ensino aprendizagem. Este triângulo que está presente na EI, de professor-aluno-conhecimento, se relaciona com os movimentos feitos pela professora para que as aprendizagens se tornem significativas.

No Jardim A, muitos movimentos são feitos com a intenção de fixar o conhecimento. As aprendizagens proporcionadas para o grupo fazem parte da rotina, a exemplo da chegada das crianças, da roda, do horário do lanche, das atividades dirigidas, da escovação dos dentes, da saída para casa. Etapas cronológicas, que estabelecem o que o planejamento espera que as crianças fixem como aprendizagem. A professora constrói aspectos morais para que o planejamento se torne efetivo. Mesmo parecendo uma palavra “dura” para a EI, a moral é uma prática que estabelece valores para as crianças, proporcionando as virtudes esperadas para o grupo. Neste sentido, como citado anteriormente, a virtude faz parte da consolidação das atividades e devendo atingir cada criança com sua singularidade (MAZZINI; BASTOS, 2016).

Antes de falar sobre a construção de valores morais no ambiente escolar, é importante entendermos o conceito de valores morais. Valores morais podem se constituir como horizontes normativos considerados bons para vivência em sociedade, como por exemplo, solidariedade, respeito mútuo, justiça, cooperação, amor. Para entender os valores morais, é necessário ainda uma compreensão que exige do sujeito uma autonomia que possibilite o processo de descentração, para que consiga se colocar no lugar do outro (MAZZINI; BASTOS, 2016, p.71).

A rotina da turma de EI deve levar em consideração o entendimento de cada criança para estes valores morais construídos dentro do coletivo. As crianças buscam internalizar estes valores, se aproximando do outro, e com isso construindo a si mesmas. Muitos são os valores passados pela professora para as crianças do Jardim A, como o cuidado, a limpeza, empatia, higienização, palavras explicadas através de linguagens que sejam compreendidas pelas crianças. Quando ocorre de alguma criança não compreender o sentido destes valores, o diálogo individualizado se torna uma das estratégias para compreender e dar sentido para a proposta. Pois, assim como Sócrates, o objetivo deste diálogo é construir estes valores.

---

<sup>39</sup> No caso de Alcebíades, Sócrates o acompanhou, desde o nascimento até aquele momento, somente observando. Como afirmado linhas acima, a idade de Alcebíades contribuiu para que Sócrates o interpelasse. Situação comum na Grécia daquele período.

Descemos, 16:00 (horário em que as crianças descem para o pátio para esperarem seus responsáveis). Nesse horário, até os responsáveis virem buscar as crianças, as mesmas permanecem lá no pátio. No pátio da escola, elas podem fazer o que bem entenderem (erro meu, pois elas não podem fazer qualquer coisa), correr, brincar, saltar, deitar na areia, tudo o que o pátio e a imaginação delas permitirem (novamente, não podem fazer tudo). Enquanto isso, as prof. (monitora e professora, e naquele dia uma estagiária) ficam conversando entre si e observando as crianças. Elas só intervêm em situações conflituosas. Um exemplo disso foi o de um menino que abriu a torneira do pátio e foi convidado a dialogar sobre tal feito (a professora sentou com ele em um banco do pátio, longe das outras crianças). Mas o mesmo não quis se comunicar (o menino ficou em silêncio, só ouvindo o que a professora falava), o que acarretou em ele ter que ficar sentado sem brincar por um tempo (CADERNO DE CAMPO).

Neste recorte, podemos perceber um valor sendo quebrado pela criança. Pode ser que sem o entendimento de que aquele valor foi quebrado, a criança fez um movimento que não é permitido para a situação do pátio, os motivos que o levaram a abrir a torneira podem ter sido vários, e o movimento feito pela professora foi o de entendimento destes motivos. Que se depararam com um silêncio. O silêncio é uma forma de linguagem que comunica diferentes sentidos para os desejos. Pois, muitas vezes, o desejo interfere nesta relação de ruptura das regras estabelecidas. O fato de a criança ficar em silêncio condiz com os aspectos de entendimento que a mesma faz daquela situação específica, o que não garante, por exemplo, que ela não voltará a fazer o que já havia feito. A construção do valor moral teve como mobilização para a criança uma espera, com o objetivo de reflexão dos atos.

Estrategicamente, o diálogo individualizado acarreta inúmeras perguntas que são ferramentas para o entendimento de quem está necessitando de ajuda, ou no caso da professora, de entendimento para as situações praticadas pelas crianças. Um dos sentidos que a pergunta tem é o de fazer com que os sujeitos mostrem o que sabem. Ao fazer isso, quem está interpelando pode reconhecer o que ele ignora, pois, ao fazer afirmações do que ele sabe, o mesmo abre brechas para apresentar aquilo que desconhece. E o desconhecido só surge na busca pelo conhecimento de algo. Neste sentido, o silêncio também pode ser um modo de entendermos o que o outro sabe, pois o silêncio é uma linguagem que traz inúmeros significados para aquilo que está em pauta no diálogo. Claro que, do modo como Sócrates, por exemplo, coloca em prática o diálogo, dificilmente com o silêncio ele conseguiria fazer com que os sujeitos libertem o desconhecido, e é a isso que me dirijo quando estabeleço críticas a Sócrates, pois ele não dá abertura para as diferentes formas de linguagem.

Além de descobrir o que as crianças sabem, a pergunta como ferramenta de interpelação, também possibilita a visualização daquilo que as crianças ainda não sabem. Pois, ao direcionar uma pergunta à alguém, podemos perceber até que ponto seus argumentos são

sustentados, ou seus gestos. Esta prática traz à luz o reconhecimento de que o interpelado ignora aquilo que afirma saber, ou demonstra saber. Neste sentido, então, esta pergunta se torna uma chave para abrir as portas dos próximos passos para que sejam arquitetadas outras atividades para promover uma aprendizagem significativa para a criança.

Na EI, estas múltiplas linguagens são ferramentas para colocar em prática o diálogo. Pois, mesmo que a criança não se expresse verbalmente, esta pode ser uma característica para compreender, ao menos um pouco, o que se passa dentro de seu infinito particular. Através desta rotina, a relação que se passa entre os sujeitos possibilita a abertura para a comunicação para compreender as especificidades de cada criança. As leituras que são feitas, de seus corpos, de seus comportamentos, de suas características específicas, são vislumbradas pela professora a fim de promover práticas direcionadas para seus modos de se portar em sala, consolidando ao longo do ano letivo as relações de afeto que permitem que as crianças se aproximem da professora. Como no caso da menina que, por muito tempo, chorava depois que sua mãe, ou irmão, deixavam-na na escola e iam para seus afazeres.

Percebi muitas mudanças (recorte de uma das últimas observações) em relação às crianças e a prof, mais interação, cuidado e principalmente olhares para além de si mesmo. Por exemplo, uma menina que chorava sempre ao se despedir da mãe, agora espera ansiosa, no domingo, pela aula na segunda. Até mesmo, sua interação com a turma mudou (CADERNO DE CAMPO).

A relação afetiva faz com que os sujeitos se aproximem e se modifiquem uns com os outros. O diálogo individualizado utiliza dessa linguagem para movimentar o itinerário da turma. Assim como no caso da menina, sua relação com a turma demorou para ser estabelecida e se tornar significativa. Por muitos momentos, pude perceber que o abraço, o colo, foram linguagens geradoras entre as crianças e a professora (e monitora), que construíram este valor de acolhimento por parte do grupo. Já para o final das observações, como relato acima, percebi a interação com o grupo, a não necessidade de um diálogo individualizado com abraços e colo, e principalmente, a mudança do desejo de ir embora da escola com seus responsáveis, para o desejo de estar ali com seus colegas.

O desejo afetivo faz parte dos diálogos em Sócrates, e também o fato de ir interpelar somente alguns jovens está relacionado diretamente com seu afeto perante eles. No diálogo com Alcebiades, por exemplo, podemos perceber essa interação entre ambos.

Envaidecido, por todas essas vantagens (ser rico, belo e ter muitos amigos), sobrepeles-te aos teus admiradores, que aos poucos se afastaram de ti, o que não te passou despercebido. Sei, portanto, muito bem que te admiras de eu não desistir de

amar-te e te perguntas que eu posso fundar minhas esperanças para persistir no meu intento, quando todos os outros já desistiram (PLATÃO, 1975, p. 200).

Na medida em que as pessoas se aproximam umas das outras, a relação estabelecida é acrescida de uma alta dose de afeto. O afeto se traduz em uma linguagem que foge das relações platônicas da razão, pois, embora se coloque aqui uma ideia de divindade, como fundamento para Sócrates interpelar os sujeitos, é nítida a relação afetiva que ele mantém com Alcebíades a fim de provocar nele o cuidado de si e da busca pela verdade (FOUCAULT, 2014).

Na turma do Jardim A, a relação com o cuidado está imbricada nas práticas de diálogo individualizado. O cuidado é um valor moral construído e enraizado na turma. Em diferentes situações, ele está presente nestas questões que envolvem a fixação da rotina. Neste sentido, podemos pensar na importância que a rotina tem para a construção de vida das crianças. “A importância das rotinas na EI provém da possibilidade de construir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado” (BARBOSA, 2006, p.35).

Algo me chamou muito a atenção (quando cheguei na sala naquele dia). Ao mesmo tempo, após a volta à sala de aula (as crianças estavam no pátio na atividade de educação física), a prof. fez um movimento de querer conversar individualmente com algumas crianças, que de alguma forma fizeram algo de errado aos olhos da prof. Logo que ela começou a conversa, a criança veio aos prantos chorando (CADERNO DE CAMPO).

Neste recorte das observações que fiz da pesquisa, percebi algumas mudanças que não estavam ocorrendo desde o momento que entrei na turma. A professora estabeleceu o diálogo individualizado, com maior intensidade para as crianças. Este processo pode ter surgido a partir das mudanças que as próprias crianças fizeram ao longo dos dias. Os valores, mesmo com a mudança das crianças, permanecem no cotidiano da turma. Por este motivo, quando algum movimento foge do esperado, a comunicação se dirige em direção a alertar o que de errado está acontecendo. A resposta que a criança deu, ao chorar, demonstrou o entendimento que a mesma teve mediante aquela situação.

O diálogo individualizado tem uma posição de amedrontamento, pelo fato de que as crianças são interpeladas, frente a frente, pela professora. Com isso, percebe-se um estranhamento, de algumas crianças, quando são convidadas a irem em um canto sozinhas com a professora. Outras crianças não estranham este movimento, mas respeitam o comunicado da professora. Este sentimento de medo pode não permanecer sempre que a

criança é convidada a dialogar sozinha. Com o tempo, ela pode compreender que aquilo tem outra função, que não a de lhe trazer este sentimento.

O fato de a turma do Jardim A estar constantemente vinculada em formato de grupo, de coletivo, faz com que muitos olhares se voltem a esse aspecto. Sendo que somente em momentos específicos, quando ocorre uma ruptura, ou um movimento destoante, é que as singularidades vão aparecer. No meio de 20 crianças que são ensinadas de maneira igual, o inusitado aparece quando algo foge daquilo que foi programado para todos. Um dos exemplos pode ser percebido quando do contato mais próximo das crianças. Este contato pode aparecer em uma brincadeira, ou em uma pintura, uma história, em linguagens que possibilitam visualizar aquilo que a criança quer aprender, ou o que ainda não aprendeu.

No caso de Alcebíades, ele não queria aprender nada com Sócrates, ele acreditava que já sabia tudo sobre as questões políticas, de justiça e de bem. Até porque ele tinha muito dinheiro e tivera ao longo da vida mestres que lhe ensinaram muitas coisas. No entanto, ao se deparar com as perguntas estipuladas por Sócrates, começou a perceber que não reconhecia a sua própria ignorância. Com isso então, fazendo uma introspecção, questionou-se sobre o que realmente sabia, e de onde vinha aquilo que acreditava saber, concluindo que não sabia de onde vinha seu próprio conhecimento.

Mas, então, meu caro Alcebíades, como não percebeste que ignoravas isso, ou dar-se-á o caso de haveres frequentado, sem o saberes, algum professor que te ensinou a distinguir o justo do injusto? Quem é ele? Dize-me quem seja, apresenta-me a ele, que eu também me aproveite de suas lições (PLATÃO, 1975, p.208).

Sócrates, de forma irônica, argumenta para Alcebíades o quanto ele desconhece as coisas que diz conhecer, reforçando a ele que os valores que construiu não condizem com a verdade<sup>40</sup>, pela qual afirma a todo instante. Além disso, não é Alcebíades que vai até Sócrates para se deixar interpelar, é Sócrates que coloca a mão na ferida de Alcebíades, provocando ele para que possa ter consciência de seus erros. Assim como Sócrates, não para encontrar a verdade, até porque estamos pensando nas diferentes perspectivas das crianças, a professora é

---

<sup>40</sup> Essa é outra ideia platônica à qual tenho uma crítica: o sentido de verdade. Pois, em quase todos os diálogos, Sócrates interpela as pessoas para que as mesmas descubram a verdade do conhecimento. O sentido de verdade em Platão se apresenta neste dualismo, onde somente a alma pode produzir o efeito verdadeiro do conhecimento, enquanto que o corpo pode nos enganar.

quem vai até as crianças para alertá-las dos equívocos e erros<sup>41</sup> que praticam nas situações que foram acordadas para a rotina da turma.

As construções de conhecimento, pensando na relação professor-criança-conteúdo, são feitas antes e durante as práticas exercidas dentro do planejamento da professora. Através das linguagens geradas nessa relação, inúmeros movimentos podem ser articulados, produzindo uma série de atividades significativas. Nestas observações que fiz, não consegui me manter fora da aproximação com as crianças. Percebendo-me como parte do coletivo, e as crianças me percebendo, também, como professor<sup>42</sup> da turma em questão. É importante fazer este apontamento, pois as relações que passam em conjunto com as crianças estão carregadas de afeto. Como estou articulando o diálogo individualizado, quero abrir um espaço, pedindo licença, para colocar algumas situações que aconteceram comigo, neste papel de professor/pesquisador<sup>43</sup>.

Naquele momento então, me preocupei mas em estar no espaço, fazer parte do espaço e não (somente) observar o espaço. De repente uma menina falou então (direcionada para a mim): -Me passa o lápis cor de pele! E aí olhei para as profs., que não se tocaram por aquilo, mas eu sim. Me senti tocado por uma questão de preconceito (levando em consideração que a menina era branca, e há na turma crianças negras, indígenas), que perpassa anos a dentro das escolas e que ainda está presente. Por esse tocar, fiz questão de me envolver em um diálogo com as crianças, um diálogo verbal, perguntando: -Por que cor de pele? A menina respondeu: -Porque sim! Eu: -Mas essa cor é igual a tua pele? Menina: - Não! Eu: -Então por que é cor de pele? Menina: -Porque eu aprendi assim e é assim! Eu: -Mas a Moana<sup>44</sup> tem essa cor de pele? Menina: -Não, ela tem pele morena. Eu: -Pois é, então não seria outra cor esse lápis? Tipo rosinha? Menina: -Pode ser. Mas por enquanto é cor de pele! No final do diálogo, ficamos nesse embate, uma conclusão inconclusa. E vi que as profs. estavam olhando de canto naquele momento. Mas, não interferiram em nada (CADERNO DE CAMPO).

Embora este diálogo não tenha acontecido entre a criança e a professora, mas sim comigo, pude pensar, nesta questão de diálogo individualizado, nas potencialidades que essa troca de comunicações, que tive com a criança, podem gerar de conteúdos para o Jardim A. Pois, cada conteúdo pode ser pensado através dos olhares e diálogos que temos com as crianças. Elas mesmas, como mostra Junqueira Filho (2005), são conteúdos que podem ser trabalhados dentro do planejamento. Através, por exemplo, deste diálogo que tive, muitas

---

<sup>41</sup> Eu sei que parece contraditório o que eu afirmei antes sobre que na EI trabalha-se com as diferentes perspectivas, no entanto, algumas situações são vistas como erros, aos olhos dos adultos, fazendo com que os mesmos interfiram nas atitudes das crianças.

<sup>42</sup> Mesmo que eu tenha deixado claro que meu papel ali não era esse, as crianças me chamavam de prof.

<sup>43</sup> Embora eu tenha feito um movimento de observar e anotar o que a professora fez durante a pesquisa, acredito que seja importante ponderar alguns diálogos individualizados, que poderiam potencializar em atividades significativas para o Jardim A.

<sup>44</sup> Personagem de um filme da Disney.

atividades podem ser desenvolvidas, promovendo a ampliação do assunto sobre preconceito, cor de pele, diferenças culturais, entre outras coisas mais.

O espaço da EI é um dos primeiros passos que as crianças dão em direção à vida social. Junto com sua própria cultura, ela vai se deparar com as culturas de seus colegas e das professoras, percebendo mundos diferentes dos seus. Quase tudo que está colocado dentro da sala vai ampliar seu conhecimento cultural. Dessas situações que acontecem quando os adultos interagem com as crianças, é que ocorre um movimento importante, a escuta. Os adultos, neste sentido de socialização, devem estar dispostos a escutar as crianças quando vão estabelecer um diálogo individualizado, estando alertas para uma ruptura, e que a própria criança pode proporcionar uma aprendizagem para o adulto, e não somente o adulto para a criança. Indo ao encontro da questão sociológica, podemos ver que, as crianças têm modos de enxergar o mundo diferentes de nós, adultos.

O que aqui se dá à visibilidade (no sentido de construção de cultura das crianças) neste processo, é que as crianças são competentes e tem capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2005, p.373).

Essa é uma das importâncias que o diálogo individualizado pode proporcionar para dentro dos espaços de EI. Uma construção da cultura local, construída através e em conjunto com as vozes das crianças. Claro que a maioria do planejamento constituído para a turma de EI é feita pela professora antes da entrada das crianças. No entanto, as diferentes perspectivas que formaram este todo devem ser consideradas para o processo que se passa no decorrer do ano letivo. Muitas coisas inusitadas, assim como ocorreram para mim, vão acontecer, tornando-se peça chave para a finalização do quebra-cabeça do qual as crianças participam brincando.

Por falar em quebra-cabeça, quero chamar a atenção para mais uma coisa que aconteceu comigo, durante a pesquisa. Como já disse, nestes espaços acabei sendo o professor/pesquisador. Isto ocorreu porque acabei sendo acolhido pelas crianças e as mesmas me convidaram para interagir, através de algumas brincadeiras, principalmente nos 30 minutos iniciais, quando a professora estava fazendo a organização do dia. O que relato a seguir aconteceu com um menino que ainda não havia desenvolvido muito bem sua fala, é o menino que aparece no primeiro relato deste subcapítulo, o menino que fica em silêncio!

Depois disso (a professora havia conversado comigo antes deste momento), uma criança que pouco interage com as outras crianças, escolheu um brinquedo e

resolveu brincar comigo. Interessante fato, pois a prof. não interage muito com as crianças (no sentido de brincar individualmente com elas), toma uma distância bem grande delas (pois está ocupada organizando o dia, nos 30 minutos iniciais). Enfim, o menino sentou ao meu lado e abriu uma caixa de quebra-cabeça, onde tem uma imagem, uma letra e uma palavra (são peças separadas) todas juntas constroem um objeto. Foi muito emocionante (para mim naquele momento foi!) quando o menino pegou a primeira peça e falou com precisão a letra que estava nela. Fiquei surpreso e falei para a prof. e ela então perguntou para o menino: - Que letra é essa? E ele não respondeu. Nada falou, depois que ela se foi, ele voltou a dizer as letras. Fato curioso, e bem interessante, o mesmo menino chama a atenção da prof., pois ainda não fala como os demais (CADERNO DE CAMPO).

Este exemplo, no qual eu fui o professor/pesquisador, me deixou surpreso, pois o diálogo com esse menino se deu de maneira a demonstrar a relação de afeto que tinha comigo. Como já sinalizei, o diálogo individualizado tem este viés afetivo e pode ser produzido através do contato corporal com o outro. Com este menino não foi diferente, pois foi ele quem sinalizou o desejo de brincar comigo, e o mesmo fez com que eu conseguisse reconhecer o quanto ele sabia, ao me aproximar deste espaço deixado aberto por ele. O efeito disso pôde aparecer posteriormente em outras situações, pelas quais o menino vai passar com a professora. Naquele momento, o menino não quis dar abertura para o envolvimento da professora na brincadeira.

Em outras situações, pude perceber que este mesmo menino se tornará personagem para o início de algumas atividades de música, por exemplo. Inúmeras vezes, quando a professora percebia que a turma necessitava de algo diferente, a professora olhava para esse menino e perguntava se ele não queria puxar uma música. E o mesmo, que aparentemente adora cantar, se entusiasmava com a situação e logo dava início à uma música que a professora tinha ensinado. Ao fazer isso, quase todas as crianças o seguiam. Podemos perceber, com isso, que o diálogo individualizado surge de uma provocação feita pelo outro, no caso do menino para a professora.

Após a história (contada no momento da atividade dirigida), (a professora) fez uma atividade aleatória, ou seja, pensou na hora (momentos inesperados do dia). Uma coisa interessante foi que uma criança disse que sua mãe estava de aniversário, e que ela queria escrever uma carta pra ela. Isso foi dito no começo da aula, e depois da história, a prof. disse: -Tive uma ideia, vamos escrever uma carta para a mãe da (nome da menina) (CADERNO DE CAMPO).

O diálogo individualizado surge dos desejos das crianças, também ele é uma interação constante através das leituras que a professora e criança têm das linguagens geradoras do espaço. Neste recorte específico, embora a professora não tivesse reconhecido a criança como detentora da ideia, podemos perceber que ela fez questão de colocar em prática a escrita da carta, por diferentes motivos. Podemos pensar, também, que as crianças falam o que desejam

quando há uma relação de sentimento entre elas e os adultos, podendo acontecer esses desejos de formas bem distintas, como afeto, alegria, medo, euforia, tudo vai depender do que está passando entre ambos.

Como já destacado aqui, dar ouvidos para as crianças possibilita uma atenção maior para os aspectos de cuidado que rodeiam o cotidiano da EI. O modo como esse sentimento vai ser traduzido, depende do olhar do outro para dar significado. Como no caso de Sócrates, que vai em direção a Alcebíades, quando percebe que ele está despreparado para ministrar as questões políticas da *pólis*, sensibilizando-se com o caso, e com uma certa arrogância divina, Sócrates faz um movimento de despertar em Alcebíades, através do medo, aquilo que não sabe. Sócrates justifica essa afirmação mostrando o quanto os outros povos da Grécia, que são seus adversários, estão preparados para as questões que condizem com guerra, enquanto Alcebíades se encontra desamparado em sua ignorância.

Do mesmo modo, se lançares as vistas para a temperança dos lacedemônios, sua modéstia, amenidade, brandura, magnanimidade, disciplina, glória e o gosto das distinções que lhes é próprio, haverias de considerar-te menino em confronto com eles. Até mesmo com relação à riqueza, se imaginas que nesse particular te sobressais, não interrompamos paralelo, para que possas adquirir consciência de quanto realmente vales. Se considerares sob esse aspecto a fortuna dos lacedemônios, serás obrigado a confessar que nós outros, em relação a eles, ficamos muito atrás (PLATÃO, 1975, p.227).

Neste recorte do diálogo, podemos perceber que o modo como Sócrates se porta diante de Alcebíades é o de mostrar-lhe cautela, traduzindo-se em medo. O medo se coloca para que consiga repensar suas atitudes e seus desejos de conquista, mas, que tem sob o olhar de Sócrates, uma amostra do cuidado que deve ter, procurando sempre entender a si mesmo. A expressão do Oráculo de Dêlfos, “Conhece-te a ti mesmo”, é o principal conselho que Sócrates faz para com Alcebíades. E o mesmo, amedrontado, começa a entender que sua visão de mundo ainda é limitada, necessitando de conhecimentos maiores para que possa assumir a posição de cuidado com os outros.

No Jardim A, pude perceber essa prática em alguns momentos dentro da rotina. O modo como a professora proferia para algumas crianças medidas cautelares, por vezes parecia assustá-las, como já destacado acima. Em um determinado momento, quando a turma estava dispersa e a professora já havia alertado através do diálogo coletivo, o quanto estava preocupada com os posicionamentos das crianças, ela colocou em prática este exemplo socrático.

No meio desse tempo (de brincadeira livre), a bagunça voltou a tomar corpo, foi aí que a prof. chamou algumas crianças para conversar individualmente. Um diálogo particular, mas que é um terror para as crianças (CADERNO DE CAMPO).

Por terror entendo essa ideia de medo para as crianças. Embora não tenha vivenciado, pois não pude participar do que a professora conversou com as crianças, pude perceber que o fato de colocar em prática o diálogo individualizado produziu um efeito de medo para as crianças. Isso pode acontecer, pois as crianças estão em quase todos os momentos junto com seus colegas, brincando em grupo, fazendo atividade em grupo. Quando, por alguns motivos específicos, são convidadas a se retirarem do grupo para ter uma conversa com a professora, as mesmas se assustam com o caso, claro que este efeito não é igual para todas as crianças. Isto é colocado em prática quando a professora percebe que algo está saindo do planejamento, e, assim como nos diálogos em Sócrates, o objetivo para este posicionamento é o cuidado que ela tem com as crianças.

O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio. Amando o rapaz de forma desinteressada, ele é assim o princípio e o modelo do cuidado que o rapaz deve ter de si enquanto sujeito (FOUCAULT, 2014, p. 55).

O cuidado, aspecto central da filosofia de Sócrates, se torna chave para que as crianças possam se sentir seguras dentro do espaço que convivem. Todas estas práticas que pudemos ver estavam pautadas por este cuidado. Para evitar negligências por parte dos adultos, é importante perceber que a rotina do Jardim A se articula para essa direção. Não podemos esquecer, também, que os móveis da sala de referência são posicionados para que as interferências (machucados, batidas entre outras coisas) não aconteçam, ou ao menos sejam evitadas. O final do diálogo que Sócrates estabelece com Alcebíades, foi no sentido de mostrar para ele que o mesmo deve se preocupar com os cuidados da alma. No caso da EI, o cuidado não tem este aspecto dualístico, mas sim singularmente direcionado para as especificidades de cada criança, como pudemos perceber a partir dos relatos postos no decorrer deste capítulo.

## 5. Considerações finais

Ao longo de minha pesquisa, houve muitas situações que me dificultaram enxergar o diálogo na EI. Tive dificuldade de me desconectar da filosofia de Sócrates, das críticas de Nietzsche e de todo o fardo filosófico que eu carregara até aqui. No entanto, essas situações empíricas que experimentei durante a pesquisa me levaram a perceber, socraticamente, que a ignorância também fazia parte do meu ser. Fui, em muitos momentos, interpelado pelas leituras pedagógicas que me alertavam para aquilo que eu não sabia sobre a EI, além, é claro, das conversas com educadores e pesquisadores, que me mostravam as possíveis construções de diálogo que eu não estava conseguindo enxergar.

Quando consigo perceber a abertura para o diálogo pautado por diferentes linguagens, para além da verbal, bem como as potencialidades que ele exerce sobre o planejamento da professora na EI, vi que minha pergunta inicial de pesquisa teve efeitos. O interessante foi que este trabalho me proporcionou o entendimento e gosto pela EI, o entendimento do sentido clássico do diálogo, da ampliação de meu olhar sobre linguagem e, além disso, pude desconstruir o Sócrates que era idealizado por mim. Movimento muito importante, pois era nítido o quanto me contradizia quanto ao sentido de diálogo que eu conhecia até então.

O sentido de diálogo, que se consolidou durante a pesquisa, tomou duas formas depois que revisei minhas observações no caderno de campo. Ao fazer isso, nos demos conta, eu e o meu orientador, de que os diálogos socráticos também se estabeleciam assim – de forma coletiva e de forma individualizada. O diálogo, que apareceu sob as duas formas, coletivo e individualizado, foi costurado com as múltiplas linguagens geradas e geradoras dentro do campo de contato que as crianças mantinham com a professora. Essa construção possibilitou abrir espaço para ampliar a ideia do formato de diálogo, que, no meu entender, se dava apenas na relação interpelador-interpelado, nessa ideia de que o diálogo só podia ser exercitado entre duas pessoas, e sempre de maneira verbal.

Durante a pesquisa, também percebi que a EI funciona de maneira distinta das demais etapas da educação básica. Como, até então, não tinha estabelecido contato com a EI, consegui acompanhar as especificidades do espaço, do modo como a professora trabalha com as crianças, do modo como a rotina é consolidada como ponto principal da relação pedagógica, como a organização dos materiais e móveis são colocados, tudo isso me provocou a pensar no meu objetivo de pesquisa sob outros ângulos.

Quando tomou corpo o sentido de diálogo que levei a cabo aqui, pude perceber que ele é uma importante ferramenta para as estratégias pedagógicas da organização das atividades, dos debates morais, do entendimento das crianças e da promoção de atividades para o grupo.

Além disso, com a ampliação da noção de diálogo, percebi que ele anda em conjunto com os sentimentos das crianças e da professora. Muitos destes sentimentos foram apresentados neste trabalho, provocando-me a pensar no corpo como linguagem para essas formas de diálogo que tem como objetivo a comunicação. Junto com Spinoza (2007), me pergunto o que não pode um corpo dentro da EI? Respondendo a essa pergunta, podemos pensar que ele pode tudo, no sentido de que o corpo escapa à razão, ao objetivo de planejamento que é corrompido por uma situação inusitada que o racional não espera.

Diante desses achados, vislumbrei que o cotidiano da EI funciona como uma rede. Uma rede tecida pelas singularidades e perspectivas de cada sujeito, que interferem diretamente na construção do espaço. E a construção, que teve como início o projeto pensado, ou na parte cheia do planejamento, foi contemplada com olhares provocadores, que preencheram os espaços vazios deixados pela professora (JUNQUEIRA FILHO, 2005). Mas, em muitos momentos também percebi que o planejamento estava transbordando, que estava cheio demais, impossibilitando os desejos das crianças de contribuírem para preencher estes espaços.

A importância da ampliação do sentido de linguagem é um movimento que possibilita visualizar as diferentes perspectivas que são encontradas dentro da EI. No Jardim A, cada criança podia trocar ideias e vivenciar outras culturas, além de contribuir para que os outros aprendessem consigo. Neste sentido, as linguagens foram provocadoras, provocadas e ouvidas pela professora, e a mesma pôde construir estratégias pedagógicas a partir destes conteúdos consolidados pelas diferentes interações e manifestações.

Os diálogos coletivos e individualizados potencializaram essa experiência de forma significativa. Pois, a partir deles, mesmo que a professora não se desse conta, os desejos das crianças foram escutados ou vistos, promovendo uma maior interação das crianças com a rotina e as atividades dirigidas. Cada momento da rotina é um marco importante para o desenvolvimento dos objetivos que a professora estabeleceu para o grupo. E é através do diálogo que esse desenvolvimento pode ser construído e observado. Como mostrei no trabalho, isto aconteceu em diferentes momentos, como na contação de história, no momento

do lanche, no pátio livre, na prática de atividades, momentos singulares que representam os espaços que as crianças tomam para si naquele horário em que estão na escola.

Diante dos meus objetivos elaborados durante a pesquisa, pude perceber que neste trabalho os atingi com êxito. Neste processo, consegui observar e conhecer a rotina de um grupo de EI ao longo destes 4 meses, percebi em que circunstâncias a professora utilizava o diálogo como estratégia pedagógica para os trabalhos e os momentos de situações de aprendizagem que foram marcados em meu caderno de campo, a fim de analisar os efeitos destas práticas na organização, e ver a participação das crianças contribuindo para a rotina do grupo.

Dentro da pesquisa, também tive que enfrentar algumas reflexões que não eram o objetivo inicial do trabalho para conseguir chegar na resposta para o problema de pesquisa, de fato. Primeiro, antes de chegar nestas duas modalidades de diálogo, tive que mostrar o que considero o sentido de diálogo, que neste trabalho se objetivou em comunicação, na comunicação entre a professora e as crianças. Depois de ter estabelecido isso, percebi que ela utilizava diferentes estratégias para comunicar alguma coisa. Por exemplo, por vezes, ela induzia as crianças a fazerem o que ela queria. Por vezes, ela solicitava medidas cautelares, e em outras, ela fazia atividades dirigidas para comunicar suas intenções. Mas, a meu ver, isso não era diálogo propriamente dito, eram meios de alcançar os objetivos que tinha para as atividades que pensava para as crianças.

Aquelas duas modalidades de diálogo surgem desse meios. No entanto, a forma como ela ia comunicando isso era quando as crianças estavam em grupo, ou quando elas eram convidadas a sentarem a sós com a professora. Nesses dois momentos é que o diálogo acontecia, pois ali é que ela comunicava suas intenções e seus objetivos com as atividades. Com isso, o diálogo se mostrou uma potente ferramenta para a consolidação da parte cheia do planejamento, como também, para estabelecer um entendimento dos desejos das crianças e do modo como se portavam diante das atividades, contemplando assim a parte vazia.

Portanto, diante do problema inicial da pesquisa, pude perceber que o diálogo se faz presente dentro da EI e é uma importante contribuição para a constituição do grupo e para o planejamento da turma. O principal movimento para que isso fosse possível era o da escuta das diferentes linguagens que as crianças utilizavam para se comunicar com a professora. Esse olhar possibilitou a interação das crianças e, então, contribuiu para a organização dos espaços, da rotina e das atividades dirigidas.

Por fim, acredito que devemos levar em consideração a ideia de Nietzsche, sobre a importância do perspectivismo. Mesmo que todo o movimento feito pela professora tivesse como objetivo atingir todas as crianças, e o diálogo contribuísse para isso, não podemos tomar uma parte como o todo, pois uma mesma atividade tem sentidos diferentes no olhar de cada criança que passa por este processo de ensino. Cada criança entra na EI com conteúdo de sua cultura local, daquilo que lhe é familiar, desconstruindo aquela ideia empirista de que ela é uma *tábula rasa* e necessita ver para aprender, ou daquela ideia platônica/socrática racionalista, de que ela só vai descobrir a verdade quando conhecer a sua alma. Com este trabalho, espero ter mostrado que o diálogo também se torna uma ferramenta de busca, não pela verdade hegemônica, mas, em que que, a partir da consideração de cada sujeito, podemos perceber as diferentes perspectivas que um mesmo objetivo vai ter, isso quando em contato com um corpo que pensa, que sente, que se movimenta em direção a algum lugar. Uma vez que até então, com Sócrates, tínhamos um ideal de diálogo pautado na tríade ‘razão/virtude/felicidade’, agora, com este trabalho, espero que possamos pensar em um diálogo de ‘singularidade/virtude/experiência’.

## 6. Referências

- ABBAGNANO, N; VISALBERGUI, A. **Historia de la pedagogia**. Tradução de Jorge Hernández Campos. México. Fónodo de Cultura Económica, 1974. 691 p.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: Destrução da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008. 188 p.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro. Ed. LTC, 2006.
- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: Sarmiento, M.; Gouvea, M.C.S (Org.) **Estudos da Infância: educação práticas sociais**. Petrópolis: Ed. Vozes. 2008. p119-140.
- AZEVEDO, Maria Teresa Schiappa de. N. Da maiêutica socrática à maiêutica platônica. **Rev. Humanitas**, Coimbra, N° 55, p.265-281, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**. Rotinas na educação infantil. Porto Alegre. Artmed, 2006. 240 p.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2009.
- BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Diário Oficial da União 2016; 7 abr.
- BRASIL. **Leis de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 – Lei nº 4.024/1961. Brasília: Senado Federal. Coordenação de edições técnicas. 2017a.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília. Distrito Federal. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 2017b. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2017.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Ruth Juffily e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro. Editora Rio, 1976.
- \_\_\_\_\_. O que as crianças dizem. In: *Crítica e Clínica*. São Paulo. Ed. 34. 1997.
- DEMAUSE, Lloyd. **Historia de la infancia**. Huánuco. Alianza Universidad. 1974.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2016.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2014.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: FREIRE, M (Org.): **Grupo: Indivíduo, saber e pareceria: malhas do conhecimento**. São Paulo. Ed. Espaço Pedagógico. 2003. p. 29-38.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: \_\_\_\_\_. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro. Ed. Imago, 1997. 192 p.

GONÇALVES, Cristiane J.; ANTONIO, Débora A. As múltiplas linguagens no cotidiano das crianças. **Rev. Zero-a-seis**. Florianópolis, V. 9, n. 16, 2007.

HADOT, Pierre. **Elogio de Sócrates**. Tradução de Loraine Oliveira e Flávio Fontenelle Loque. São Paulo. Edições Loyola, 2012. 48 p.

JAEGER, Werner. **Paidéia: A formação do homem Grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2005. 112.p.

KAERCHER, Gládis E. P. da Silva. E por falar em literatura. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis E. P da Silva. (Org). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed. 2001.

KOHAN, Walter Omar. Vida e Morte da infância, entre o Humano e o Inumano. **Rev. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.35, p. 125-138, set/dez, 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre. Editora Medicação, 2004. 210 p.

LAJON QUIÈRE, Leandro. **A criança, “sua”, indisciplina e a psicanálise**. In: AQUINO, Júlio G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo. Ed. Summus. 1996.

LARROSA, Jorge. A estruturação pedagógico do discurso moral. **Rev. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 121-159, 1996.

MAZZINI, Priscila F.; BASTOS, Clarice Z.A. A construção dos valores morais na escola por meio de práticas de virtude. **Rev. Schème**. Marília, V. 8, n. 1, jan-jul, 2016, p. 66- 97.

PERINI, Mário. Sobre língua, linguagem e linguística – uma entrevista com Mário A. Perini. **Rev.ReVEL**, vol. 8, n.14. 2010.

PLATÃO. Cármides. In: \_\_\_\_\_. **Diálogos**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo. Edições Melhoramento. 1970a.

PLATÃO. Apologia de Sócrates. In: \_\_\_\_\_. **Diálogos**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo. Edições Melhoramento. 1970b.

\_\_\_\_\_. Defesa de Sócrates. In: \_\_\_\_\_. **Sócrates: Os pensadores**. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo. Abril Cultural, 1972. 230 p.

\_\_\_\_\_. Teeteto. In: \_\_\_\_\_. **Diálogos**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém. Editora Universitária UFPA, 2001. 141 p.

PRÉ-SOCRÁTICOS. **Os pré-socráticos**. São Paulo. Ed. Nova Cultural. 1999.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim Falou Zaratustra**. Tradução de Mário da Silva. São Paulo. Ed. Círculo do Livro, 1975. 334 p.

\_\_\_\_\_. A filosofia na época trágica dos gregos. In: \_\_\_\_\_. **Obras Incompletas**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo. Abril Cultural, 1983. 416 p.

\_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Tradução de Artur Morão. Lisboa-Portugal. Edições 70, 1988. 127 p.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo. Companhia das Letras. 1992.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo. Ed. Paz e Terra. 2017.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. **Os abismos da suspeita: Nietzsche e o perspectivismo**. Rio de Janeiro. Ed. Relume Dumará. 2003.

\_\_\_\_\_. Os abismos da suspeita: Nietzsche e o perspectivismo. **Rev. O que nos faz pensar**. Nº 18. p.213-224. Setembro. 2004

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, vol .26, n. 91, p. 361-378, mai/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Protagonismo nas Infâncias – Práticas e Investigações. In: **4º Fórum SESC de Educação**. Porto Alegre. 2017.

SÈVERÁC, Pascal. Conhecimento e afetividade em Spinoza. In: MARTINS, André (Org.). **O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche**. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2009.

SILVA, Heraldo A.; MOTA, Fernanda A.B. Aspectos da educação da criança na história da filosofia da educação: a perspectiva de filósofos e educadores. **Rev. Conjectura: Filos. Educ.** Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p.65-77, maio/ago. 2013.

SILVA, Leosmar A. Racionalismo e empirismo: o papel da imaginação no processo de conceptualização. **Rev. Via Litterae**, Anápolis, v. 5, n. 1, p. 53-74, jan/jun, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz T. (Org). **Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis. Editora Vozes, 1998. 216 p.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica. 2007.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2008.

## Apêndice

### APÊNDICE A – Carta de anuência da escola



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
 ESCOLA DE HUMANIDADES  
 Programa de Pós-Graduação em Educação

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

*A direção*

Eu, Geverton Felipe Köhnlein, aluno do curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pretendo realizar uma pesquisa intitulada: **A filosofia das crianças: práticas socráticas na educação infantil**. Tendo como objetivo investigar de que maneiras o diálogo e a prática maiêutica, que é uma técnica em que o professor, a partir de perguntas simples, conduz o estudante em um processo de reflexão e descoberta, auxiliando-o a pensar por si mesmo, podem contribuir para o desenvolvimento mais participativo e crítico de um grupo de crianças na Educação Infantil.

Assim, com o consentimento e autorização da Secretaria Municipal de Educação, da direção da escola, das professoras e professores, dos pais e/ou responsáveis pelos alunos e alunas, e pelo assentimento dos alunos e alunas, observarei a rotina de um grupo de crianças da educação infantil, durante o período de 4 (quatro) meses.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando, pessoalmente, as observações em sala de aula, frisando que não haverá nenhuma captura de imagens, gravação de áudio e vídeo dos alunos e dos professores nos espaços escolares.

Os dados gerados pelas observações serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e da escola, a não ser que haja interesse, vontade e a autorização dos sujeitos para tal. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas participantes, pelo fato de que o pesquisador não fará nenhuma intervenção, prática ou situação semelhante na sala de aula, somente a observação. Os benefícios serão analisados ao final da pesquisa, com a devolução e a análise dos dados obtidos.

Como pesquisador responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida que o/a participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através dos fones: (51) 996667459 (Geverton) (51) 991577041 (Marcos) ou pelos endereços eletrônicos [geverton.kohnlein@acad.pucrs.br](mailto:geverton.kohnlein@acad.pucrs.br) / [marcos.villela.pereira@gmail.com](mailto:marcos.villela.pereira@gmail.com)

PUCRS

**Campus Central**  
 Av. Ipiranga, 6681 – P. 8 – 3º. andar – CEP 90619-900  
 Porto Alegre – RS – Brasil  
 Fone: (51) 3320-3527  
 E-mail: [educacao-pg@pucrs.br](mailto:educacao-pg@pucrs.br)  
[www.pucrs.br/faced](http://www.pucrs.br/faced)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
 ESCOLA DE HUMANIDADES  
 Programa de Pós-Graduação em Educação

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av.Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP; 90619-900 Bairro Partenon, Porto Alegre-RS, e e-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br), de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu, ..... RG sob o número ..... da equipe diretiva da escola....., autorizo a realização da referida pesquisa nesta escola.

Porto Alegre, ..... de ..... de .....

Assinatura do/a representante da Direção da escola

Assinatura do pesquisador Gevertton Felipe Köhnlein.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3234499140609635>

Assinatura do orientador da pesquisa Prof<sup>o</sup> Dr. Marcos Villela Pereira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2910880978387325>

PUCRS

**Campus Central**  
 Av. Ipiranga, 6681 - P. 8 - 3º. andar - CEP 90619-900  
 Porto Alegre - RS - Brasil  
 Fone: (51) 3320-3527  
 E-mail: [educacao-pg@pucrs.br](mailto:educacao-pg@pucrs.br)  
[www.pucrs.br/faced](http://www.pucrs.br/faced)

**APÊNCIDE B** – Carta de aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ ESTÁGIOS

**MEMORANDO N° 555 de 05 de abril de 2018.**  
**DE: Estágios**

Senhor (a) Diretor (a):

Autorizamos o (a) estagiário (a) **Geverton Felipe Köhnlein** aluno (a) do curso de **Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, a realizar **Pesquisa: “A filosofia das crianças: práticas socráticas na educação infantil”** nesta escola .

Atenciosamente,

*Cátia Longaray Machado*  
CATIA LONGARAY MACHADO  
Matricula 259820/2  
Equipe de Estágios / DRH  
SMED / PMPA

## APÊNDICE C – Aprovação do comitê de ética

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FILOSOFIA DAS CRIANÇAS: A PRÁTICA SOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Pesquisador:** MARCOS VILLELA PEREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 90360818.5.0000.5336

**Instituição Proponente:** UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ASSISTENCIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.857.570

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de mestrado do PPGEDU orientado pelo Prof. Marcos Villela Pereira. O estudo, de natureza qualitativa, busca analisar como o diálogo e a prática maiêutica podem contribuir para o desenvolvimento de uma rotina mais participativa e uma formação mais crítica na Educação Infantil. Será observada a rotina de crianças com idades entre 4 e 5 anos nas atividades escolares e serão entrevistados os professores.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal do estudo é investigar de que maneiras o diálogo pode contribuir para o desenvolvimento mais participativo e crítico na Educação Infantil. São objetivos secundários: Observar e conhecer a rotina de um grupo de Educação Infantil de uma escola pública, em Porto Alegre; observar como e em que circunstâncias o diálogo é utilizado pelo professor como estratégia pedagógica; analisar como se desenvolve o diálogo em situações de rotina; analisar os efeitos dessa prática na organização da rotina do grupo.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

**Riscos:** são mínimos (alguma perturbação inicial nas rotinas do grupo, desconforto ou cansaço do professor ante as questões da entrevista).

**Benefícios:**

Os benefícios indiretos dizem respeito à contribuição para a produção de conhecimentos e para a qualificação do trabalho docente quanto ao planejamento pedagógico e organização das rotinas na

**Endereço:** Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703

**Bairro:** Partenon

**CEP:** 90.619-900

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3320-3345

**Fax:** (51)3320-3345

**E-mail:** cep@pucls.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 2.857.570

Educação Infantil.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de mestrado a ser realizado em escola pública com a participação de crianças entre 4 e 5 anos e professores, utilizando-se de técnicas de observação e entrevista com professores.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Após a resposta às pendências do parecer anterior, verifica-se que todos os termos foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510 de 2016.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas nas Resoluções CNS n° 466 de 2012, n° 510 de 2016 e Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1084107.pdf	16/08/2018 14:27:55		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_PESQUISA.docx	16/08/2018 14:26:53	MARCOS VILLELA PEREIRA	Aceito
Outros	carta_PENDENCIAS_Geverton_REVISADA.doc	16/08/2018 14:25:53	MARCOS VILLELA PEREIRA	Aceito
Outros	carta_PENDENCIAS_Geverton_REVISADA_p2.pdf	16/08/2018 14:25:33	MARCOS VILLELA PEREIRA	Aceito
Outros	carta_PENDENCIAS_Geverton_REVISADA_p1.pdf	16/08/2018 14:25:09	MARCOS VILLELA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_GEVERTON_REVISADO.pdf	16/08/2018 14:24:14	MARCOS VILLELA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_e_responsaveis_GEVERTON_REVISADO.pdf	16/08/2018 14:24:01	MARCOS VILLELA PEREIRA	Aceito

**Endereço:** Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703  
**Bairro:** Partenon **CEP:** 90.619-900  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucls.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 2.857.570

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_GEVERTON_REVISADO.pdf	16/08/2018 14:23:27	MARCOS VILLELA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AutorizaçãodirecaoescolaREVISADO.pdf	18/06/2018 14:06:49	MARCOS VILLELA PEREIRA	Aceito
Outros	CURRICULOSINTEGRANTESDAEQUIPEPESQUISA.pdf	25/05/2018 10:19:09	MARCOS VILLELA PEREIRA	Aceito
Outros	CartadeAprovaçãodaComissaoCientifica1527079598688.pdf	25/05/2018 10:18:17	MARCOS VILLELA PEREIRA	Aceito
Outros	DocumentoUnificadodoProjetodePesquisa1527079598688.pdf	25/05/2018 10:17:43	MARCOS VILLELA PEREIRA	Aceito
Outros	CartaencaminhamentoaoCEP.pdf	17/05/2018 15:00:48	MARCOS VILLELA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AutorizaçaoSMED.pdf	17/05/2018 14:59:31	MARCOS VILLELA PEREIRA	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	12/03/2018 13:11:18	MARCOS VILLELA PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	12/03/2018 13:09:07	MARCOS VILLELA PEREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 30 de Agosto de 2018

Assinado por:  
**Paulo Vinicius Sporleder de Souza**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703  
**Bairro:** Partenon **CEP:** 90.619-900  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

## APÊNDICE D – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido para a professora



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
 ESCOLA DE HUMANIDADES  
 Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO

*As professoras e professores*

Eu, Geverton Felipe Köhnlein, aluno do curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul, pretendo realizar uma pesquisa intitulada: **A filosofia das crianças: práticas socráticas na educação infantil**. Tendo como objetivo investigar de que maneiras o diálogo e a prática maiêutica, que é uma técnica em que o professor, a partir de perguntas simples, conduz o estudante em um processo de reflexão e descoberta, auxiliando-o a pensar por si mesmo, podem contribuir para o desenvolvimento mais participativo e crítico de um grupo de crianças na Educação Infantil.

Assim, com o consentimento e autorização da Secretaria Municipal de Educação, da direção da escola, das professoras e professores, dos pais e/ou responsáveis pelos alunos e alunas, e pelo assentimento dos alunos e alunas, observarei a rotina de um grupo de crianças da educação infantil, durante o período de 4 (quatro) meses.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando, pessoalmente, as observações em sala de aula, frisando que não haverá nenhuma captura de imagens, gravação de áudio e vídeo dos alunos nos espaços escolares. Será realizada entrevista com as professoras do grupo, mediante seu consentimento expresso, devendo ser objeto de gravação em áudio. Após a transcrição, o conteúdo será submetido à concedente, que fará a revisão e concederá a autorização definitiva para sua utilização.

Os dados gerados pelas observações serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e da escola, a não ser que haja interesse, vontade e a autorização dos sujeitos para tal. A participação nesta pesquisa oferece risco mínimo às pessoas participantes (alguma perturbação inicial nas rotinas do grupo, desconforto ou cansaço do professor ante as questões da entrevista), destacando-se que o pesquisador não fará nenhuma intervenção, prática ou situação semelhante na sala de aula, somente a observação. Os registros serão feitos por escrito, em diário de campo. Os benefícios serão analisados ao final da pesquisa, com a devolução e a análise dos dados obtidos, esperando-se que contribuam para a construção de conhecimentos e para a qualificação do trabalho docente quanto ao planejamento pedagógico e organização das rotinas na Educação Infantil.

**PUCRS**

**Campus Central**  
 Av. Ipiranga, 6681 – P. 8 – 3º. andar – CEP 90619-900  
 Porto Alegre – RS – Brasil  
 Fone: (51) 3320-3527  
 E-mail: [educacao-pg@pucrs.br](mailto:educacao-pg@pucrs.br)  
[www.pucrs.br/faced](http://www.pucrs.br/faced)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

ESCOLA DE HUMANIDADES  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Como pesquisador responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida que o/a participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através dos fones: (51) 996667459 (Geverton) (51) 991577041 (Marcos) ou pelos endereços eletrônicos [geverton.kohnlein@acad.pucrs.br](mailto:geverton.kohnlein@acad.pucrs.br) / [marcos.villela.pereira@gmail.com](mailto:marcos.villela.pereira@gmail.com)

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av.Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP; 90619-900 Bairro Partenon, Porto Alegre-RS, e e-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br), de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu, ....., RG sob o número ....., representante da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre-RS, autorizo a realização da referida pesquisa nas escolas da rede.

Porto Alegre, ..... de ..... de .....

---

Assinatura do/a representante da Secretaria Municipal de Educação

---

Assinatura do pesquisador Geverton Felipe Köhnlein.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3234499140609635>

---

Assinatura do orientador da pesquisa Prof<sup>o</sup> Dr. Marcos Villela Pereira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2910880978387325>

**PUCRS**

**Campus Central**  
Av. Ipiranga, 6681 – P. 8 – 3º. andar – CEP 90619-900  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Fone: (51) 3320-3527  
E-mail: [educacao-pg@pucrs.br](mailto:educacao-pg@pucrs.br)  
[www.pucrs.br/faced](http://www.pucrs.br/faced)

## APÊNDICE E – Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis pelas crianças



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO

*Aos pais e/ou responsáveis*

Eu, Geverton Felipe Köhnlein, aluno do curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul, pretendo realizar uma pesquisa intitulada: **A filosofia das crianças: práticas socráticas na educação infantil**. Tendo como objetivo investigar de que maneiras o diálogo e a prática maiêutica, que é uma técnica em que o professor, a partir de perguntas simples, conduz o estudante em um processo de reflexão e descoberta, auxiliando-o a pensar por si mesmo, podem contribuir para o desenvolvimento mais participativo e crítico de um grupo de crianças na Educação Infantil.

Assim, com o consentimento e autorização da Secretaria Municipal de Educação, da direção da escola, das professoras e professores, dos pais e/ou responsáveis pelos alunos e alunas, e pelo assentimento dos alunos e alunas, observarei a rotina de um grupo de crianças da educação infantil, durante o período de 4 (quatro) meses.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando, pessoalmente, as observações em sala de aula, frisando que não haverá nenhuma captura de imagens, gravação de áudio e vídeo dos alunos e dos professores nos espaços escolares.

Os dados gerados pelas observações serão analisados e utilizados na apresentação do trabalho e poderão ser divulgados em aulas, palestras, seminários, congressos. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e da escola, a não ser que haja interesse, vontade e a autorização dos sujeitos para tal. A participação nesta pesquisa oferece risco mínimo às pessoas participantes (alguma perturbação inicial nas rotinas do grupo, desconforto ou cansaço do professor ante as questões da entrevista), destacando-se que o pesquisador não fará nenhuma intervenção, prática ou situação semelhante na sala de aula, somente a observação. Os registros serão feitos por escrito, em diário de campo. Os benefícios serão analisados ao final da pesquisa, com a devolução e a análise dos dados obtidos, esperando-se que contribuam para a construção de conhecimentos e para a qualificação do trabalho docente quanto ao planejamento pedagógico e organização das rotinas na Educação Infantil.

Como pesquisador responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida que o/a participante ou seus responsáveis venham a ter no

**PUCRS**

**Campus Central**  
Av. Ipiranga, 6681 – P. 8 – 3º. andar – CEP 90619-900  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Fone: (51) 3320-3527  
E-mail: [educação-pg@pucrs.br](mailto:educação-pg@pucrs.br)  
[www.pucrs.br/faced](http://www.pucrs.br/faced)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

ESCOLA DE HUMANIDADES

Programa de Pós-Graduação em Educação

momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através dos fones: (51) 996667459 (Geverton) (51) 991577041 (Marcos) ou pelos endereços eletrônicos [geverton.kohnlein@acad.pucrs.br](mailto:geverton.kohnlein@acad.pucrs.br) / [marcos.villela.pereira@gmail.com](mailto:marcos.villela.pereira@gmail.com)

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av.Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP; 90619-900 Bairro Partenon, Porto Alegre-RS, e e-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br), de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu, ....., RG sob o número ....., representante da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre-RS, autorizo a realização da referida pesquisa nas escolas da rede.

Porto Alegre, ..... de ..... de .....

---

Assinatura do/a representante da Secretaria Municipal de Educação

---

Assinatura do pesquisador Geverton Felipe Köhnlein.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3234499140609635>

---

Assinatura do orientador da pesquisa Profº Dr. Marcos Villela Pereira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2910880978387325>

**PUCRS**

**Campus Central**

Av. Ipiranga, 6681 – P. 8 – 3º. andar – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone: (51) 3320-3527

E-mail: [educacao-pg@pucrs.br](mailto:educacao-pg@pucrs.br)

[www.pucrs.br/faced](http://www.pucrs.br/faced)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)