

# O DIÁLOGO E A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Darcísio Natal Muraro<sup>1</sup>  
Éllen Patrícia Alves Castilho<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar a contribuição do diálogo para o desenvolvimento do pensamento excelente. A educação moral e a prática da comunidade de investigação em sala de aula colocam o aluno a refletir sobre seu próprio pensamento na medida em que é confrontado com outras formas de pensar. Discutiremos a importância dessa prática, criando-se um ambiente educacional propício para o aprofundamento da dimensão ética, especialmente o aprendizado dos valores morais por meio da experiência reflexiva. A discussão desses conceitos prioriza o contexto da infância, e, por isso, o sujeito de que tratamos aqui é a criança. Nossa proposta é compreender o conceito de comunidade de investigação como uma pedagogia do diálogo e do pensamento, que envolve a dimensão ética da educação.

**PALAVRAS CHAVE:** Diálogo. Pensamento. Infância. Comunidade de Investigação.

## ABSTRACT

This paper aims to analyse the dialogue contributes on the development of the excellent thought. The moral education and the inquiry community in the class put the student to reflect about his own thoughts according as he's confronted by other ways of thinking. We'll discuss the importance of this practice on the development of an educational field to improve the ethics, specially the learning of moral values by the reflexive thinking. This discussions prioritizes the childhood context, what means that's the child is the subject that we're dealing here. Our purpose is understand the concept of inquiry community as a dialogue and thought pedagogy, which involves the ethic dimension of education.

**KEY WORDS:** Dialog. Thought. Childhood. Inquiry Community.

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

## DIFERENCIANDO CONVERSA DE DIÁLOGO

A comunicação diária envolve diversas maneiras de elaborar e transmitir informações. A fala humana pode girar em torno de uma simples troca de ideia até processos mais elaborados de pessoas pensando juntas sobre algo em comum. Considerando que podem existir várias possibilidades de se comunicar, indagamos: é possível dialogar na infância?

A comunicação em sua essência exige a participação crítica e direta sobre o ato de pensar e falar em torno da vida em comum, tendo em vista a mútua compreensão. Desta forma, é insuficiente uma educação que se baseia na mera transmissão arbitrária do conhecimento, passando a ter como alicerce a comunicação dialógica, tendo como sujeitos, não aqueles que apenas recebem o significado, mas aqueles que buscam entender esses significados numa relação interativa. Conforme Dewey (1979), a comunicação é condição para a existência e continuidade da vida social:

A sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão. A transmissão efetua-se por meio da comunicação – dos mais velhos para os mais novos– dos hábitos de proceder, pensar e sentir. Sem esta comunicação de ideais, esperanças, expectativas, objetivos, opiniões, entre os membros da sociedade que estão a sair da vida do grupo, e os que na mesma estão a entrar, a vida social não persistiria (DEWEY, 1979, p.3).

Assim, o diálogo que acontece nas interações entre os homens, permite a confirmação do indivíduo enquanto ser humano, capaz de pensar e expressar esse pensamento através da oralidade, possibilitando, também, o seu entendimento ao que lhe fora apresentado. Podemos compreender melhor a conversa e o diálogo por meio da explanação de Lipman (1995) a respeito.

Na conversa, primeiro uma pessoa está no alto, depois a outra. Há uma reciprocidade, mas com a compreensão de que nada deve mover-se. Uma conversa é uma gangorra entre os protagonistas; ela contém movimento, mas a conversa mesma não se move. Já no diálogo, o desequilíbrio é imposto para impelir o movimento para adiante. [...] Cada passo para frente possibilita outro passo adiante; no diálogo, cada argumento evoca um contra-argumento que se impulsiona para além do outro e impulsiona o outro para além de si. Uma conversa é uma troca: de sentimentos, de pensamentos, de informação ou de compreensão. Um diálogo é uma exploração mútua, uma investigação, uma inquirição (LIPMAN, 1995, p.87-88).

A conversa, desta maneira, não visa alcançar um objetivo, não tem uma finalidade para além da troca de informações, pensamentos, sentimentos e impressões em um contexto comum.

Segundo Splitter e Sharp, a conversa não veicula um pensamento reflexivo: “É indubitável que muito do que passa por conversação comum não reflete bastante pensamento, ou reflete pensamento que é mal-formado e inconsequente” (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 52). Desta maneira percebemos a necessidade de diferenciar a conversação do diálogo, já que o primeiro refere-se ao ato de comunicar-se de forma despreocupada e o segundo exige pensamento reflexivo.

Conforme o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007) encontramos a seguinte concepção a respeito de diálogo:

Para grande parte do pensamento antigo até Aristóteles, o diálogo não é somente uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico, mas a sua forma típica e privilegiada, isso porque não se trata de discurso feito pelo filósofo para si mesmo, que o isole em si mesmo, mas de uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca (ABBAGNANO, 2007, p. 274).

O diálogo, desta forma, deixa de ser apenas uma maneira de exteriorizar as ideias de caráter filosófico, necessitando que um sujeito se envolva com o outro nessa busca de um interesse comum, superando a conversa.

Dialogar exige a capacidade de colocar-se como igual perante o outro, adotando conduta de reciprocidade, para ouvir e ser ouvido, trocando ideias e possibilitando, também, a formação de novas concepções.

Buscando fundamentação em Sharp e Splitter (1999) podemos contrapor a conversação e o diálogo. Sabemos que tanto um quanto o outro baseiam-se no ato de comunicar, de saber e fazer saber, entender e ser entendido. Desta forma, a conversação não demanda comprometimento para com o pensamento reflexivo e estruturado, fidedigno do termo investigação.

Argumentando sobre o que é preciso para participar de uma comunidade de investigação, ambiente onde acontece o diálogo filosófico, Sharp e Splitter destacam a diferença entre conversação simples ordinária e o diálogo:

Pode-se pensar que, uma vez que as crianças já falam quando começam a escola, quase não faz sentido dizer que elas têm que aprender a conversar para participar da comunidade de investigação. Nossa resposta é apontar a

distinção entre uma conversação simples e ordinária, por um lado [...] e o diálogo de outro. Assim, como as crianças que são capazes de pensar podem melhorar seu pensamento, também as crianças que falam podem melhorar a qualidade de sua conversa (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 52-53).

A conversa caracteriza uma relação social em que a comunicação não objetiva resolver um problema, pois se volta para a troca de informações relacionadas ao cotidiano, sem necessidade de um pensamento mais elaborado. Essa simples conversa, segundo esses autores,

[...] com certeza, desenvolve-se (de alguma forma) na maior parte dos indivíduos simplesmente como resultado dessa sua interação com os outros (começando com os membros da família e passando a um círculo de comunicação que está sempre se expandindo) (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 52-53).

Por sua vez, o diálogo requer pensamento elaborado por meio de argumentação comum, ou seja, busca as articulações entre as ideias em torno de um eixo problemático. Exige reflexão e estruturação sobre o mesmo, elevando o nível de conversação para diálogo, deixando de ser uma fala de senso comum ou mera forma de diversão.

O diálogo permite aos seus participantes momentos de argumentar e de ouvir argumentos, o que pode acarretar na prática de repensar ou confirmar a própria ideia. Isto nos remete à ideia de que para elevar a conversação a esse nível, deve haver entre os membros do diálogo uma postura que assegure posição de igualdade diante do outro, tornando o respeito imprescindível nesse contexto. Já que o tema em discussão deve ser de interesse mútuo, considerar o outro, sua posição e sua ideia auxilia na confirmação de que essa prática é realmente dialógica, fazendo com que todos almejem um objetivo em comum.

O professor não pode erroneamente acreditar que possa de forma arbitrária, inculcar nos alunos esse interesse. Deve proporcionar momentos em que esse interesse possa ser despertado e se transforme em problema a ser investigado. Por fim, deve criar condições para que os alunos se apropriem dessa conduta indagativa, respeitosa e argumentativa, instigando-os para que elevem sua capacidade dialógica.

## **O APRENDIZADO DO DIÁLOGO NA INFÂNCIA**

Muitas vezes o diálogo acaba sendo suprimido em meio ao cotidiano escolar, pois os professores monopolizam a fala na maior parte do tempo escolar. Por vezes, a conversação

espontânea é, em partes, reprimida, o que seria, conforme Sharp e Splitter (1999), uma conversação simples ordinária resultante das interações dos indivíduos. Trataremos agora dessa conversação simples uma vez que ela se desenvolve por primeiro na vida da criança.

As crianças necessitam de conversação para se expressarem. Por meio da oralidade elas se comunicam, transmitem pensamentos, idéias, sentimentos e seus questionamentos. Daí essa conversação ter a sua importância para o aprendizado do diálogo. Devemos atentar para as conversas cotidianas, principalmente das crianças menores, fazendo as mediações e intervenções cabíveis, já que essas primeiras conversas corriqueiras podem ser consideradas o início do processo de formação de alunos capazes de dialogar e refletir.

A conversa, despreziosa não visa uma meta, ao contrário do diálogo, que tem um objetivo a ser alcançado, objetivo esse que deve ser conhecido por todos os seus membros. Conversar não tem menos valor do que dialogar, porém é necessário buscar sempre elevar o nível dessa conversa, para que ela alcance a forma de diálogo. A conversação é a primeira forma que a criança encontra para comunicar-se com o outro, e é a partir daí que ela começa a perceber-se como um ser social, que precisa da comunicação para entender e se fazer entendida.

Não dar oportunidade para que a criança se expresse oralmente pode fazer com que o desenvolvimento dessa prática seja prejudicado, já que na infância a oratória e o pensamento reflexivo estão em processos de formação. É comum a prática de adultos que indiretamente e/ou inconscientemente menosprezam as crianças. Pelo contrário, devemos pensá-las como capazes e ativas, não como uma utopia, mas porque realmente são. Pensar é uma capacidade do ser humano, mas essa capacidade pode ser aperfeiçoada e, no caso das crianças, não se faz diferente. Por isso, tudo o que ouvimos delas durante um diálogo ou conversa, deve ser considerado valorativamente para a formação de sua capacidade de diálogo e pensamento e não menosprezado.

Prepondera, ainda, o modelo autoritário de comunicação em nossa sociedade. Neste sentido, vigora o modelo em que os pais decidem as coisas e simplesmente comunicam aos filhos o que eles determinam. A situação inversa, aquela em que as crianças ditam seus desejos para os pais e estes aceitam sem conversar, também é muito freqüente. Crianças que desfrutam de momentos de conversa e diálogo têm base para formação de novos argumentos o que propicia a ação reflexiva. Cabe a escola, então, trabalhar o despertar da dialogicidade nas crianças, proporcionando momentos de expressão e reflexão sobre seus problemas, tornando possível conhecer outras opiniões que poderão ser contrapostas com a própria

opinião, buscando promover esse tipo de atitude em outros âmbitos da vida da criança, não apenas no ambiente escolar.

Para que a escola assuma seu papel, enquanto responsável por colocar os homens em relação reflexiva com o saber historicamente produzido e sistematizado, o diálogo requer espaço fundamental para que a experiência prática venha a se transformar num agir verdadeiramente pedagógico. O diálogo humano traz consigo o caráter problematizador, inerente a toda ação, e conseqüentemente possibilita o homem alcançar, pela possibilidade da reflexão, os mais altos níveis de inteligibilidade (CÁRDIAS, 2012 p. 6).

Partindo dessa idéia percebemos o lugar que o diálogo ocupa no contexto escolar para a formação do pensamento da criança. A escola deve proporcionar momentos de diálogo e reflexão em torno de problemas comuns a fim de trabalhar o conhecimento acumulado historicamente de forma problematizadora e dialogada. Assim, por meio do pensamento reflexivo os indivíduos elevam seus níveis de inteligibilidade em torno de sua existência.

A criança, enquanto ser em desenvolvimento, deve desfrutar o máximo possível de tudo aquilo que contribua para sua formação e bom desenvolvimento intelectual da capacidade de pensar sobre seus problemas, sendo que o diálogo efetivo contribui significativamente para este objetivo. É claro que não devemos esperar que uma criança desenvolva um diálogo da mesma forma que um adulto, porém, devemos acreditar em sua capacidade de aprender a dialogar, uma capacidade com peculiaridades de um pensamento infantil, mas não menos fidedigno do que o de um adulto.

Pensar sobre algo, analisar, comparar, argumentar, elaborar argumentos plausíveis, enfim, tudo o que um diálogo exige, leva a criança a pensar criticamente. Desta forma, para que o aprendizado do diálogo na infância aconteça é necessário que a mesma encontre meios para que isso aconteça. Escola e família podem oferecer as condições que favoreçam esse aprendizado, fazendo com que a mesma eleve seu nível de conversação ao diálogo, superando o pensamento ingênuo, passando a pensar criticamente.

## **A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO**

Buscaremos falar aqui de um indivíduo ético, assim como próprio Lipman (1995) expressa que sua proposta pedagógica conduz o aluno a perceber-se como um sujeito ético. A ética não visa “[...] doutrinar, mas sim ajudar as pessoas a entenderem, mais claramente, quais são as suas opções morais e como tais opções podem ser avaliadas criticamente” (LIPMAN,

1995, p. 1). Portanto, para o autor se faz necessário o diálogo investigativo sobre os problemas da ética, dando condições para o sujeito orientar suas decisões. Neste sentido, a ética é o que diferencia o homem dos animais:

[...] ao contrário de outros seres animados ou inanimados, nós homens podemos inventar e escolher, em parte, nossa forma de vida. Podemos optar pelo que nos parece bom, ou seja, conveniente para nós, em oposição ao que nos parece mau e inconveniente. Como podemos inventar e escolher, podemos nos enganar [...]. De modo que parece prudente atentarmos bem para o que fazemos, procurando adquirir um certo saber-viver que nos permita acertar. Esse saber-viver, ou arte de viver, se você preferir, é o que se chama de ética (SAVATER, 1996, p. 31).

Ao falarmos aqui de um indivíduo ético não podemos impor-lhe de maneira arbitrária uma forma de pensar e se comportar. Devemos, enquanto educadores, criar condições para que esse indivíduo – nosso aluno – pense e se comporte por si mesmo de forma responsável. Nosso aluno, na comunidade de investigação, durante os diálogos, na sua vida, tem que ser autônomo, não podemos negar isso a ele, ao contrário, é isso que almejamos. Desta forma, professor e aluno devem refletir, pensar sobre a moral, no que é considerado certo e errado de acordo com o contexto. A relação estabelecida, é de uma educação moral. Lipman (1998) aponta o problema de como o professor pode incentivar moralmente seus alunos como uma das questões mais complexas da educação moderna. Sobre a natureza moral da criança, “[...] o importante é que o ambiente em que a criança cresce deve ser de tal modo que não incentive as formas de conduta que não contribuem para o crescimento ou encoraje as que contribuem” (LIPMAN, 1998, p. 209). Não podemos entender que basta proporcionar um ambiente e deixar que as crianças por si só se desenvolvam e aprendam, com uma boa natureza e de forma responsável. “[...] o professor tem a responsabilidade de desestimular as formas de comportamento que são claramente autodestrutivas e propiciar as que são autoconstrutivas” (LIPMAN, 1998, p. 209). Cabe ao professor, baseado no conhecimento que tem sobre seus alunos, decidir o que deve ser estimulado e o que deve ser desestimulado em cada um. Desta maneira,

A educação moral digna desse nome implica, necessariamente, familiarizar as crianças com o que a sociedade espera delas. Além disso, implica ajudar as crianças a desenvolverem as ferramentas necessárias para avaliarem essas expectativas de maneira crítica (LIPMAN, 1998, p. 212).

Existe uma variedade de possibilidades de educação moral, cada qual com suas especificidades.

Na educação Moral existe um elemento de raciocínio, um elemento de construção do caráter e um elemento de liberação emocional e sensibilização. O problema não é elaborar um programa que consiga uma dessas coisas, mas um que consiga todas (LIPMAN, 1998, p. 215).

A moralidade não é simplesmente conhecer as regras e obedecê-las. A criança tem saber que em sua vida ela precisará fazer escolhas, e essas escolhas têm que ser feitas com responsabilidade. Isso deixa claro que a educação moral não pode ser reduzida ao ensino de valores, costumes e regras predominantes na sociedade. É claro que isso será abrangido, mas é preciso ir além, é preciso que seja ensinado à criança a pensar por si mesma, mesmo conhecendo tudo o que aqui referenciamos, repetimos, fazendo escolhas responsáveis. Por isso, a ética e moral estão constantemente presentes nessa educação moral que aqui defendemos.

Para que consigamos realizar isso, temos que ajudar a criança a saber o que fazer. “A função do professor não é fornecer valores ou máximas, mas facilitar e esclarecer o processo de valoração” (LIPMAN, 1998, p. 222). Podemos entender o ato de valorar como dar valor aquilo que julgamos importante, aquilo que atribuímos valor. Tudo isso deve estar claro para os alunos por meio do diálogo, pois é nisso que irão se basear ao tomarem decisões, ao fazerem escolhas em suas vidas. O professor será o facilitador desse processo que resultará no exercício da liberdade dos seus alunos, ensinando-os a usar da capacidade de fazer escolhas de maneira responsável. Isso é, no mínimo, gratificante.

O diálogo e o pensamento é que permitem ao indivíduo alcançar essa consciência de que tratamos aqui. Por isso, não podemos separá-los como se cada um se desenvolvesse individualmente no sujeito. A ética e a moral, desta forma, estão no cerne dessas relações que buscam a reflexão, o pensar sobre o próprio pensamento.

Splitter e Sharp (1999) nos esclarecem que “a condição de igualdade é baseada em princípios de justiça, reciprocidade e respeito pelas pessoas são fundamentais para uma comunidade de investigação” (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 55). Partindo dessa ideia central, para iniciar a discussão sobre a comunidade de investigação é importante repensarmos a formação do professor.

É preciso que o professor pense sobre tudo o que é necessário para estabelecer uma relação dialógica com seus alunos.



Essa é a grande contribuição do pensar filosófico: a possibilidade de um sujeito ativo que faz uso da reflexão, reflexão essa que torna esse sujeito mais humano, por meio da reflexão sobre a sua existência. Sendo assim, Muraro (2013), baseado em Lipman, afirma que “[...] a comunidade de investigação não pode ser reduzida a um instrumento pedagógico para o ensino do pensamento. Representa uma forma de vida de amplo significado cognitivo, emocional, ético, democrático e estético” (MURARO, 2013, p. 16).

Os benefícios do pensar bem são imensuráveis, por isso o incentivo a essa prática por meio da filosofia é imprescindível:

Quando as crianças são incentivadas a pensar filosoficamente, a sala de aula se transforma numa comunidade de investigação, a qual possui um compromisso com os procedimentos da investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõe-se que esses procedimentos da comunidades, quando internalizados, transformam-se em hábitos reflexivos do indivíduo (OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 72).

O professor deve ter presente seu papel de orientar a investigação filosófica e nos diálogos realizados, garantir os procedimentos da investigação e também das relações entre os membros da própria comunidade. Isso acarreta uma mediação coerente com a própria vida na comunidade de investigação e na garantia de que diferentes pensamentos e estilos de pensar possam fluir nesse ambiente. É refutável a tentativa de manipulação da discussão ou negligência quanto a igualdade de direitos no momento de exposição de idéias. Ao pensarmos em uma discussão dialógica, primeiramente

[...] é necessário percebermos que a comunidade de investigação não é algo sem objetivos. É um processo que objetiva obter um produto – a partir de algum tipo de determinação ou julgamento, não importando o quanto isso possa parecer parcial ou experimental (LIPMAN, 2003, p. 83, *itálico do autor*).

Este produto pode ser desde a elaboração de uma pergunta, uma pergunta a responder, uma hipótese a contestar, um conceito a ser esclarecido pela comunidade. Em segundo lugar, “[...] o processo possui um sentido de direção; movimenta-se para onde o argumento conduz” (LIPMAN, 2003, p. 83, *itálico do autor*), O processo de investigação tem uma lógica que deve ser seguida tendo em vista descobrir, esclarecer, criar argumentos e conceitos. Por isso, não podemos confundir “[...] o produto que as discussões produzem com as conclusões que algumas pessoas esperam que produzam [...]”. (Lipman, 1995, p. 334)

Lipman ressalta ainda outros dois aspectos que caracterizam uma comunidade de investigação:

Em terceiro, o processo não é meramente uma conversação ou discussão; é dialógico. Isto significa que possui uma estrutura. (...) a investigação possui suas normas de procedimentos cuja natureza, na sua maior parte, é lógica. Em quarto lugar, precisamos considerar um pouco mais atentamente como a razoabilidade (reasonableness), criatividade e cuidado (care) se aplicam à comunidade de investigação. E, finalmente, há a questão de utilizar a comunidade de investigação para operacionalizar e implementar as definições do pensar crítico, criativo e cuidadoso (LIPMAN, 2003, p. 83-84, *itálico do autor*).

Diante disto, um dos objetivos do docente deve ser despertar nos alunos o interesse em expor a própria ideia, o seu pensamento, e refletir sobre o mesmo, buscando os fundamentos nos quais se baseia. O que significa incentivar as crianças a pensar e a exteriorizar esse pensamento. Esse movimento é que encaminhará o processo dialógico e, desta forma, não haverá manipulação no encaminhamento dos argumentos. Esse processo deve acontecer de maneira respeitosa, promovendo o interesse do aluno. Isso porque se o aluno não tem segurança para tal exposição, se não compreende que está envolvido num processo respeitoso, terá receio de o fazer. Sharp e Oscanyan colocam que

O professor tem a responsabilidade de garantir que seus alunos tenham os meios de se defender no curso da discussão filosófica. [...] Quando o diálogo dos alunos não consegue se materializar, o professor pode se ver obrigado a interferir introduzindo considerações filosóficas relevantes para salvaguardar a integridade da investigação (OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 73).

Percebemos a dinâmica de sala de aula não como um monólogo onde o professor expõe aos alunos somente aquilo que deseja, mas como uma prática que exige reflexão conjunta. Lipman (1995) elucida sobre a comunidade de investigação,

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

Essa prática vai além do mecanicismo e da tentativa de que alunos memorizem conteúdos. Essa pedagogia do diálogo e do pensamento dá autonomia ao educando de modo que ele faça uso do seu pensamento com propriedade e de forma reflexiva. Inevitavelmente

isso refletirá em sua vida, não somente na vida escolar, o que nos mostra que essas condições que o professor dá aos seus alunos podem tomar proporções muito maiores, alcançando vários aspectos da vida de um sujeito, não sendo restritas apenas as quatro paredes da sala de aula. Lipman (1995) afirma que “[...] uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes” (LIPMAN, 1995, p. 31). Esta informação nos diz muito sobre a prática de uma aula que almeja o filosofar.

Em uma comunidade de investigação, “[...] são os participantes (dos quais o professor é apenas mais um participante) que escolhem a agenda e determinam os procedimentos para se lidar com os assuntos em pauta” (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 53). Sobre a caracterização da comunidade de investigação, Lipman (1995) ressalta que

Deve haver: em primeiro lugar, o estabelecimento do ambiente humano – A Comunidade de Investigação. Segundo lugar (...) demonstração da função da comunidade que é de deliberar e chegar a julgamentos, terceiro (...) um ambiente onde possam ser cultivadas as habilidades (LIPMAN, 1995, p. 122).

Assim, conforme princípios de uma comunidade de investigação, pensando no ambiente escolar, a prática dialógica docente e discente deve ser permeada de plausibilidade, respeitando opiniões divergentes sob o olhar crítico da reflexão, para gerar o pensar excelente. Ao invés de subestimar a capacidade das crianças, pensemos que elas carregam consigo fatores imprescindíveis, como o fato de serem curiosas e livres de preconceitos.

Desta forma, a comunidade de investigação se caracteriza como um espaço de reflexão. Essa reflexão envolverá, também, a formação moral do aluno na medida em que os próprios valores da convivência são questionados e revisados criticamente. O professor deve ser esclarecedor, dar base para que seu aluno, consciente e responsabilmente, pense por si mesmo. A comunidade de investigação possibilita uma educação para o pensar multidimensional, ou seja, reflexivo, crítico e criativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando “[...] nos capacitarmos da necessidade de modos de ensinar mais fundamentais e eficazes é que podemos ficar certos de dar ao ensino escolar seu verdadeiro lugar” (Dewey, 1979, p. 4). Assim, pensamos na prática dialógica como contribuinte para os

objetivos que almejamos. Pensar a concepção de diálogo na infância e na prática pedagógica escolar abre um leque amplo de possibilidades na medida em que todos podem pensar o próprio aprender, ou seja, o que é, o como, o porquê e para que da educação na vida e a razão dos conteúdos para o crescimento da mesma. Pensar e dialogar sobre os conteúdos, mas ligados aos problemas da experiência gerando a possibilidade de ressignificar e ampliar o conhecimento.

O diálogo na infância deve ter como objetivo elevar o nível de conversa até que se alcance o efetivo diálogo. Isso é feito respeitando a infância e não exigindo que a criança pense no mesmo nível que um adulto. Preservar a curiosidade infantil, contribui para que a criança consiga aprimorar sua fala e seu pensamento. O que é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem é que, nós professores, acreditemos na capacidade dos nossos alunos. O desenvolvimento cognitivo do aluno também vai se aprimorando na medida em que o diálogo e o bem pensar vão se transformando, alcançando níveis mais consistentes e coerentes.

Estabelecer uma relação dialógica, que busca o diálogo, em sala de aula é ainda um desafio. O diálogo exige romper com estruturas de poder que se negam ao diálogo, mas que podem ser transformadas no próprio objeto de discussão.

A educação reflexiva está intrinsecamente relacionada ao movimento de pensar sobre o pensar, assim, o aluno compreende a ação de valorar para usá-la nas escolhas que fizer.

A criança precisa ouvir e precisa se pronunciar. É contrastando opiniões que trabalham a autocorreção. Elas começam, pouco a pouco a entender as diferentes visões sobre um mesmo ponto. Por isso, converter a sala de aula em uma comunidade de investigação se mostra uma louvável maneira de proporcionar aos alunos momentos como esse, de opiniões divergentes, de reformulação de pensamento, de respeito ao próximo e de aprendizado para a vida.

## **REFERÊNCIAS:**

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: M. Fontes, 2007. p. 274.

CÁRDIAS, Cibele Macagnan. **O Diálogo Como Elemento Mediador de Práticas Educativas Reflexivas**. 2012.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. Atualidades Pedagógicas, vol. 21.

LIPMAN, Mathew. OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIPMAN, Matthew. Luísa: **Manual do Professor**. Trad. Ana Luiza F. Falcone. São Paulo: CBFC, 1995.

MURARO, D. N. Anais do **V Simpósio Internacional em Educação e Filosofia: Política e poética do aprender: tempo, alteridade e linguagem**. Juiz de Fora / MG: Universidade Federal de Juiz de Fora / MG, 2013; p. 1- 15.

SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SPLITTER, Laurence J.; SHARP, Ann M. **Uma Nova Educação: A comunidade de investigação na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.