

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

MARICÉLEA SILVA DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: FILOSOFIA E
CRIANÇAS, UMA APRENDIZAGEM
POSSÍVEL?**

RIO DE JANEIRO

2004

MARICÉLEA SILVA DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO PARA O PENSAR: FILOSOFIA E CRIANÇAS, UMA
APRENDIZAGEM POSSÍVEL?**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito para obtenção do grau de Pedagogo, orientado pela Prof^a Ms. Valéria Cristina Lopes Wilke.

RIO DE JANEIRO

2004

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, ao meu namorado, ao meu irmão, parentes e amigos que sempre me incentivaram a prosseguir nesta árdua caminhada.

AGRADECIMENTOS

Quero neste momento, agradecer a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que este sonho fosse realizado.

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e pela oportunidade de experienciar este momento tão importante.

Aos meus pais, por sempre me incentivarem a lutar por meus objetivos e nunca desanimar ao me deparar com os obstáculos.

Ao meu namorado, Thiago por sempre estar ao meu lado em todos momentos, me apoiando e me incentivando nas minhas decisões.

A minhas amigas Ana Paula, Fabiana, Lilianne e Simone, com quem compartilhei momentos de muita alegria nestes anos de caminhada.

Em especial, à Professora Valéria que me ajudou na construção deste trabalho, mostrando-se sempre disposta a me ajudar nos momentos difíceis na construção deste trabalho.

A todos vocês, os meus sinceros agradecimentos e espero tê-los sempre em minha vida.

RESUMO

Este trabalho busca, de forma sucinta, apresentar o Programa de Filosofia para Crianças, desenvolvido por Matthew Lipman na década de 70, com a pretensão de trabalhar Filosofia com crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Procuramos inicialmente fazer uma conceituação de criança e de infância historicamente, para justificar a relevância deste trabalho como forma de enriquecimento do processo educacional. Apresentamos também, as concepções de Piaget e Vygotsky como base para a compreensão das fases do desenvolvimento cognitivo infantil. Ao tratarmos da proposta de Lipman, destacamos a utilização das Novelas Filosóficas e a compreensão da sala de aula como uma Comunidade de Investigação dialógica, que promove uma construção coletiva de conhecimento. O trabalho está focado na importância de se construir uma consciência da importância de uma educação voltada para o pensar, onde a reflexão se constitui como elemento primordial na construção do conhecimento. Deve-se compreender que a criança é capaz de aprender a organizar o pensamento de forma lógica e de aprender, principalmente a interagir com o mundo de uma forma autônoma, podendo, portanto, se posicionar de uma maneira mais crítica, reflexiva e criativa diante do mundo. Neste contexto, cabe à educação promover este contato da criança com a Filosofia para que esta compreenda que a reflexão pode ser muito prazerosa, além de contribuir significativamente para o desenvolvimento todas as suas potencialidades. A metodologia utilizada foi um estudo teórico-bibliográfico, com o objetivo de ressaltar a importância da Filosofia no contexto educacional infantil como forma de desenvolver o pensamento infantil de uma maneira mais organizada e qualitativa.

Palavras-chave: Filosofia; Educação para o pensar; Filosofia para crianças.

SUMÁRIO

Introdução	07
1 – Conceito de Criança e Infância.....	09
2 – Desenvolvimento cognitivo da criança.....	13
2.1 – A teoria de Piaget.....	13
2.1.1– Etapas do desenvolvimento cognitivo.....	14
2.2 – A teoria de Vygotsky.....	16
2.2.1– Zonas de desenvolvimento.....	18
? 3 – <u>A importância de uma educação voltada para o pensar</u>	20
A PROPOSTA DE MATTHEW LIPMANN	
? 4 – <u>A importância de uma educação voltada para o pensar</u>	25
4.1– Lipman e Sócrates: semelhanças e diferenças.....	28
4.2 – Comunidade de investigação.....	30
4.3 – As novelas filosóficas.....	35
4.4 – As novelas filosóficas no Brasil.....	37
5 – O trabalho de Filosofia com crianças no Brasil.....	57
Conclusão.....	60
7 – Referência Bibliográfica.....	64

INTRODUÇÃO

O homem está sempre buscando compreender o mundo à sua volta e a si mesmo. Este constante questionamento faz parte do universo da Filosofia, que é o incessante investigar sobre tudo. É através da reflexão que chegamos ao conhecimento no intuito de encontrar as respostas que buscamos.

A Filosofia nos mostra que tudo aquilo que experienciamos está carregado de sentidos. Porém, não cabe a ela a missão de resolvê-las e, sim a de propor questões sem a pretensão de formular respostas exatas nem conclusões fechadas, pois sua finalidade é estimular a reflexão e a criatividade humana. Devemos ressaltar que ela não trata somente de assuntos específicos como afirma Prado Júnior:

De tudo se trata, pode-se dizer, ou se tem tratado na "Filosofia", e até os mesmos assuntos, ou aparentemente os mesmos, são considerados em perspectivas de tal modo apartadas umas das outras que não se combinam e entrosam entre si, tornando-se impossível contrastá-las. (PRADO JÚNIOR, 2003, p. 5)

Percebemos na criança uma curiosidade sobre o mundo muito aflorada, pois ela está sempre tentando entender o por que das coisas. Esta curiosidade aguçada é um pouco sublimada pela escola, que, geralmente, não dá espaço para que o aluno a utilize como instrumento importante para a construção do conhecimento. Isto ocorre porque a escola avalia o aluno pela capacidade de produzir respostas corretas e não pela capacidade de formular perguntas.

Esta educação para o pensar será aqui explicitada através do Programa de Filosofia para Crianças, criado pelo filósofo americano Matthew Lipman, cuja metodologia adotada é a utilização da Filosofia, de forma adaptada, na educação de crianças desde a educação infantil. Deste modo, o presente trabalho objetiva apresentar, de forma concisa, esta metodologia.

O eixo norteador desta proposta é a compreensão da importância de uma educação voltada para o pensar, onde a criança possa ver a sala de aula como um espaço de aprendizagem constante, através do diálogo e das interações com os colegas e professores no intuito de tornar a aprendizagem mais significativa.

Para fundamentar teoricamente este trabalho, foi realizado um estudo teórico-bibliográfico, no intuito de apresentar o Programa de Filosofia para Crianças da maneira clara, destacando os elementos considerados fundamentais desta proposta.

O trabalho foi estruturado em cinco capítulos, onde buscaremos apresentar, inicialmente, a concepção de criança e de infância ao longo do desenvolvimento da sociedade.

Em seguida, iremos abordar a questão do desenvolvimento cognitivo da criança, através das teorias de Piaget e de Vygotsky, destacando as fases do desenvolvimento cognitivo de acordo com a concepção de cada um deles.

O terceiro capítulo aborda a importância de uma educação voltada para o pensar, enfatizando o papel da Filosofia como prática que possibilita uma melhor compreensão do aluno da realidade que o cerca através da reflexão.

Logo após, trataremos da proposta de Lipman, enfocando os elementos fundamentais para a sua prática, como a utilização das Novelas Filosóficas e dos manuais e a visão da sala de aula como uma comunidade de investigação filosófica.

Após esta apresentação inicial, falaremos sobre a implantação do Programa de Filosofia para Crianças no Brasil e destacaremos alguns aspectos importantes sobre esta prática dentro do sistema educacional brasileiro.

Por fim, faremos uma retomada de tudo o que será falado ao longo do trabalho, acrescidos de observações relevantes.

CAPÍTULO 1

CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Antes de falarmos em trabalhar Filosofia com crianças, devemos atentar para algo de extrema importância que é a conceituação de criança e infância. Ao longo dos séculos, a visão de criança e de infância foi se modificando.

De Masi e Pepe (2003) alertam para as noções de criança e de infância apresentadas na *Encyclopédie*¹, onde a criança era sempre levada a agir conforme a sociedade adulta exigia, ou seja, lhes era permitido apenas aquilo que se considerava conveniente às crianças. Esta *Encyclopédie* trazia descritos detalhadamente os procedimentos que os adultos deveriam ter em relação às crianças e, também fazia constantes referências aos deveres das crianças para com seus genitores, a quem deviam obediência total. Nela também se encontravam diversas visões sobre a criança e a infância, de acordo com diferentes áreas de estudo.

Do ponto de vista médico, a definição de infância estava atrelada, em grande parte, à definição das doenças. Já do ponto de vista histórico, podemos destacar dentre os autores contemporâneos, Philippe Áries que faz uma divisão da história da infância. Segundo ele, esta se divide em dois momentos cruciais: o primeiro, desprovido de sentimento de infância e o segundo, iniciado no século XVIII, onde já notava-se uma forte presença deste sentimento. Neste período havia também a idéia de que a criança era um símbolo da inocência que precisava ser cuidada e de quem era necessário se esconder determinados aspectos da sociedade.

¹ Também conhecida como *Dictionnaire Raisoné des Sciences, des Arts et des Métiers*, foi uma das primeiras enciclopédias. Foi publicada na França no século XVIII e editada por Jean le Rond d'Alembert e Denis Diderot. Muitas das mais notáveis figuras do Iluminismo francês contribuíram para a obra, dentre elas podemos citar: Voltaire, Rousseau, e Montesquieu. Esta obra continha uma

Apesar destas concepções terem se modificado ao longo dos tempos, nota-se que demorou muito para que a criança fosse vista como um ser capaz, porém ainda em desenvolvimento. Praticamente até o século XVI, as crianças foram consideradas como adultos em miniatura, e até mesmo como seres inferiores. Podemos verificar esta visão na Grécia Antiga, onde predominava uma concepção bastante negativa deste período da vida humana. Assim, ele era retratado como:

(...) o que o ser humano tem de pior, na medida em que nela predomina aquilo que a alma humana tem de mais baixo: as emoções, os desejos, as sensações que, nas crianças, seriam dominantes, acima da razão. (KHOAN, 2000, p.11).

As crianças viviam excluídas da sociedade do homem livre e, muitas vezes eram comparadas aos grupos de indivíduos considerados marginalizados, como as mulheres, os bêbados, os doentes e os loucos. Leal afirma que:

(...) Considera-se também a infância um período de ausência de responsabilidades, de falta de autonomia ou mesmo de não-seriedade. Há ainda quem julgue a criança incapaz de compreender ou fazer-se compreensível pela não-incorporação de um repertório lingüístico "adulto" e "culto" e, em consequência, demoradamente construído. A própria concepção habitual de "infância" como desenvolvimento supõe a existência do envolvimento de algo preexistente. (LEAL, 2004, p. 20)

Segundo Khoan (2000), em *A República*, Platão afirmava que as crianças eram seres maleáveis, nos quais poderíamos imprimir o caráter que desejamos que elas tenham. Isto nos deixa claro a intenção de se utilizar a educação como fonte de "criação" e "formação" de indivíduos suscetíveis de serem moldados.

No decorrer dos séculos, muitas crianças inclusive sofreram abusos e foram até mortas das mais diversas formas, e isto era visto como algo normal pela sociedade, pois não havia nenhuma lei que lhes garantisse o direito de ter uma vida digna e dotada de cuidados específicos.

De acordo com Kohan (2000), a partir do século XV, esta concepção passa a se modificar um pouco, e alguns relatos pedagógicos tratam da importância de se trabalhar de forma lúdica, para que haja um desenvolvimento do pensamento autônomo infantil. Enfatiza que muitos filósofos demonstraram interesse pela infância, dentre os quais podemos destacar: Michel de Montaigne, Rousseau e Schiller. Podemos observar claramente sua afirmativa no seguinte trecho:

Tornemos a criança servil e tímida se não lhe dermos a oportunidade de fazer algo por si', diz Montaigne, o que significa que a criança não é servil e tímida enquanto criança, mas é uma educação autoritária, memorística e punitiva que a torna de tal modo. Dois séculos mais tarde, Rousseau dirá no Emílio (1999) que só uma educação na experiência da natureza preservará no Emílio a felicidade e a perfeição que naturalmente dá razão a todo ser humano. No romantismo de Schiller, no século XIX, a infância é idealizada como unidade originária perdida (1991), natureza divina que os adultos já foram algum dia e que devem tentar recuperar. (KHOAN, 2000, p.12).

Já na atualidade, tem-se visto que há uma preocupação maior com a criança no que se refere à preservação da sua integridade física e, também, uma significativa valorização desta fase do desenvolvimento humano, visto que é uma época fundamental no processo de formação do indivíduo. Para assegurar o bem-estar e a integridade das crianças, existem leis que as protegem e, que especificam os cuidados básicos à sua sobrevivência.

No Brasil, existe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é um documento legal que contém direitos que são resguardados às crianças e aos adolescentes. O Estatuto foi criado pela LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e se constitui em um conjunto de normas as quais a sociedade deve seguir com relação aos cuidados adequados as crianças e adolescentes. Estas normas são denominadas Direitos Fundamentais, dentre os quais podemos destacar: direito à vida e à saúde, direito à liberdade, direito ao respeito e à dignidade, direito à convivência familiar e comunitária, direito à educação etc.

Contudo, ainda observamos constantes violações dos direitos das crianças que estão dispostos no ECA, principalmente nas grandes cidades, onde muitas deixam de estudar porque precisam trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias. Outras são aliciadas pelo tráfico e acabam morrendo antes de completar a maioridade. Se pararmos para pensar, apesar dos avanços na garantia dos direitos humanos, ainda há situações em que as crianças são maltratadas, e muitas continuam vivendo como há séculos atrás, sem nenhuma valorização da sua condição de seres humanos, pensantes e capazes de transformar a sua própria realidade.

Entretanto, para se pensar em Filosofia com crianças, em primeiro lugar, é preciso pensar a criança como um ser capaz de aprender, capaz de se preparar para lidar com o mundo; em segundo lugar, não devemos esquecer de situar, não devemos esquecer de situar que tipo de crianças que estamos tratando, pois numa mesma sala de aula o educador pode deparar-se com realidades diversificadas. Assim, ao tratar determinados assuntos, este educador deve cuidar para que as discussões em sala de aula sejam produtivas e não alvo de disseminação de idéias ultrapassadas e preconceituosas.

No próximo capítulo apresentarei o desenvolvimento cognitivo da criança, tendo como norteadoras as concepções de Piaget e de Vygotsky, a fim de mostrar que a criança, a partir de uma certa idade, tem condições de ser apresentada à Filosofia e à educação para o pensar.

CAPÍTULO 2

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

2.1 A teoria de Piaget

Jean Piaget (1896-1980) dedicou boa parte de seu tempo ao estudo da formação do conhecimento. Ele acreditava que estudando minuciosamente o processo pelo qual as crianças constroem as noções de lógica, compreenderia a gênese e a evolução do conhecimento humano.

Segundo Piaget, essa lógica de funcionamento mental infantil se diferencia qualitativamente da lógica do funcionamento mental do adulto. Assim, ele resolveu investigar os processos pelos quais a lógica infantil se transforma em lógica adulta, através da concepção de que este desenvolvimento ocorre a partir de contínuas trocas entre o homem e o meio ambiente.

A noção de equilíbrio é o elemento principal da teoria de Piaget. Esta parte do pressuposto de que todo organismo vivo busca manter-se em equilíbrio com o meio ao qual pertence. Este processo recebe o nome de Processo de Equilibração Majorante. Assim, Piaget entende que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo se dá através de freqüentes desequilíbrios e equilibrações. Quando há uma ruptura do equilíbrio, tornam-se necessários o acionamento dos mecanismos de assimilação e acomodação para que seja retomado o estado de equilíbrio inicial.

Através da assimilação, o organismo se incube de gerar mecanismos de atribuição de significações aos elementos constantes no meio em que ele está inserido, preservando suas estruturas orgânicas. Já na acomodação, o organismo busca restaurar o estado de equilíbrio anterior, através de modificações orgânicas.

Apesar de serem processos distintos, estes mecanismos quase sempre acontecem ao mesmo tempo. Porém, em determinados momentos, um destes mecanismos prevalece sobre o outro.

2.1.1 Etapas do desenvolvimento cognitivo

Como vimos anteriormente, Piaget estabeleceu que o desenvolvimento cognitivo ocorre através de um processo de equilibrações sucessivas. Este processo é caracterizado por quatro etapas e, cada uma delas é responsável pela construção de determinadas estruturas cognitivas nas crianças. Estas etapas são:

Sensoriomotora: Esta etapa compreende o período que vai do nascimento até, aproximadamente, dois anos de idade.

Neste período a criança utiliza-se, de forma exclusiva, de percepções sensoriais e de esquemas motores na solução de problemas e para se relacionar com as outras pessoas.

Ainda não se considera que a criança possua pensamento – embora aja de forma inteligente – pois ela ainda não possui aptidão para se reportar ao passado ou até mesmo referir-se ao futuro, pois ainda está totalmente presa ao aqui e agora.

Os esquemas sensoriomotores se formam a partir de reflexos inatos que o bebê usa para lidar melhor com o ambiente. Estes esquemas vão se tornando mais complexos e ajudam a criança a ir construindo esquemas conceituais que fazem relação entre o pensamento e a ação ulterior a ele.

Pré-operatória: Compreende o período que vai dos dois aos sete anos de idade. É nesta etapa que surge a linguagem oral, aproximadamente aos dois anos de vida da criança.

Neste período ela utiliza os Esquemas Representativos ou Simbólicos, que pressupõem a existência de uma idéia pré-existente a respeito de algo, dando origem então, ao pensamento sustentado por conceitos.

O pensamento na fase pré-operatória é denominado de egocêntrico, pois ainda é um período que o pensamento da criança está centrado nela mesma, que se vê como ponto de referência parra todas as outras coisas e este tipo de pensamento, torna-se rígido, pois é ainda inflexível.

Dentre as características do pensamento pré-operatório, podemos citar a transredutibilidade, onde ao invés da criança partir do geral para o particular (dedução) ou do particular para o geral (indução), ela acaba partindo sempre do particular para o particular. Por isso, geralmente apresentam significativa dificuldade para entender a sua vida a partir de princípios gerais.

Uma outra característica desta fase é o Princípio da Não Conservação, pois as crianças ainda não compreendem que objetos idênticos e na mesma quantidade não modifiquem suas características básicas (massa, volume ou peso), uma vez que estejam dispostos de formas diferentes.

No pensamento pré-operatório, a criança não tem desenvolvida a capacidade de percepção da possibilidade de se retornar mentalmente, ao ponto de partida.

Operatório-concreta: Esta fase compreende o período que vai dos sete aos treze anos de idade. Nesta fase há uma significativa evolução cognitiva da criança, onde ela desenvolve o pensamento lógico e objetivo, que faz com que a criança passe a ter ações flexíveis e a ser menos egocêntrica do que nas fases anteriores. Nesta etapa, o pensamento infantil é denominado de *operatório*, pois já

há a possibilidade de a criança retornar ao ponto de partida mentalmente e ela já consegue ter a noção de conservação.

Neste momento, seu pensamento não é mais influenciado pela fantasia e ela consegue interagir melhor com o mundo que a rodeia. Assim, o pensamento passa a se basear mais no raciocínio do que na percepção.

A denominação *concreto* designa o fato de a criança somente pensar concretamente, através de exemplos práticos observáveis, pois ainda não possui a capacidade de pensar de forma abstrata.

Operatório-formal: Esta fase se inicia aos treze anos de idade. Ao contrário da fase operatório-concreta, onde a criança só consegue pensar de forma correta se o mesmo for a representação fiel da realidade concreta, nesta fase a criança tem o seu pensamento liberto das amarras da realidade concreta. Desta forma, mesmo que o conteúdo do raciocínio seja incompatível com real, ainda assim a criança é capaz de pensar logicamente.

A partir desta idade é possível a criança formular hipóteses e a construir um tipo de raciocínio denominado de hipotético-dedutivo, ou seja, a criança descobre que o mundo do pensamento pode ter infinitas possibilidades.

2.2 A teoria de Vygotsky

A concepção de desenvolvimento de Vygotsky (1896-1934) se baseia na idéia de que o indivíduo é um organismo ativo, e que seu pensamento é construído através de suas interações com o ambiente que o cerca. Este ambiente é entendido como um meio social e histórico, que contribuem para esse desenvolvimento fornecendo instrumentos físicos (objetos quaisquer) e simbólicos (cultura, valores, conhecimentos etc.).

Através das constantes interações entre as condições sociais variadas e suas estruturas orgânicas, o indivíduo vai desenvolvendo funções mentais cada vez mais complexas, conforme o nível de maturação alcançado. No entanto, estas aquisições das funções mentais mais complexas dependem, basicamente, da natureza das experiências sociais pelas quais as crianças passam.

Diferentemente de Piaget, Vygotsky rejeitava a idéia de que há uma espécie de estágios universalizados, por onde todas as crianças devam se inserir e, sim a de que o seu desenvolvimento está atrelado às inúmeras oportunidades que a elas são oferecidas pela sociedade que as cercam. Para ele, os fatores biológicos possuem maior influência somente no princípio da vida da criança, pois a medida em que elas crescem, as suas interações com os adultos vão guiando seu pensamento e comportamento diante do mundo.

Vygotsky concebia a fala como um fator primordial no processo de desenvolvimento do pensamento complexo e abstrato da criança. Deste modo, cada vez mais a criança norteada pela fala e pelo comportamento daqueles que a cerca vai adquirindo a habilidade de se auto-regular. A princípio, a pessoa mais próxima é a mãe e é ela quem vai dar os primeiros direcionamentos sobre o modo de agir da criança. Conforme o seu crescimento e desenvolvimento, esta passa a guiar-se sozinha e com autonomia na tarefa de nomear e relacionar objetos que fazem parte do seu dia-a-dia. Portanto, conforme a fala da criança vai evoluindo, sua interação com o ambiente físico e social vai melhorando qualitativamente, bem como a sua compreensão acerca do mundo à sua volta, que se dá de forma mais sofisticada. Assim, a relevância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento reside no fato de que é ela que vai sistematizar as experiências vividas pela criança orientando, assim, o seu comportamento.

Até mais ou menos os três primeiros anos de vida da criança, a fala funciona como um elemento indissociável da ação, ou seja, ao mesmo tempo em que pratica uma determinada ação, ela vai narrando as situações pelas quais está passando. Após este período, a criança já demonstra características pertinentes ao pensamento complexo, pois esta anuncia qual ação irá praticar, evidenciando que ela já tem capacidade de planejar uma ação. Assim, podemos entender que a teoria de Vygotsky privilegia a visão de que pensamento e linguagem são elementos intimamente ligados.

Vygotsky chama de *Funções Mentais Superiores* as habilidades adquiridas durante este processo de desenvolvimento, tais como a capacidade de solucionar problemas, a utilização da memória de forma adequada, a formação de novos conceitos etc. Estas Funções Mentais Superiores surgem *a priori* no nível social (durante a interação com outras pessoas) e somente depois, no nível psicológico (no próprio indivíduo). Assim, a construção do real se dá através das interações da criança com o meio social e, com o passar do tempo ela vai internalizando este conceito.

2.2.1 Zonas de desenvolvimento

Para explicitar sua teoria de desenvolvimento, Vygotsky elaborou os conceitos de Nível de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal.

O Nível de Desenvolvimento Real corresponde à habilidade que o indivíduo possui de desempenhar tarefas de forma independente, sem necessitar de ajuda de outras pessoas, pois utiliza os conhecimentos adquiridos durante seu processo de maturação.

Já a Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se à capacidade que o indivíduo possui de realizar tarefas com a ajuda de outros mais aptos a realizarem a tarefa. Ou seja, observa-se claramente a necessidade de haver um mediador para que a tarefa seja realizada com eficiência.

CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA O PENSAR

Ao pensarmos em educação voltada para o pensar, num primeiro momento, nos vem a mente a questão de se trabalhar basicamente com a Filosofia e os conceitos atrelados a ela. As definições de Filosofia e de um desses conceitos, por exemplo, o que é conhecimento são vastíssimas e serão aqui tratadas de forma breve.

A Filosofia surgiu por volta do século VI a.C. na Grécia e desde a sua gênese tem por objetivo aprimorar o pensamento humano, no sentido de levar o indivíduo a saber se posicionar diante do mundo de forma crítica e criativa.

Não se trata tanto de um conjunto de conhecimentos inseridos num universo fechado, acabado e, sim de um constante exercício de enxergar o mundo além das aparências. Ou seja, a Filosofia pode ser entendida como uma forma de conceber o mundo como um universo de infinitas possibilidades de interpretação, de criatividade e de expressão.

Muitas vezes esse conhecimento é entendido como sendo algo fechado em si mesmo. No entanto, mesmo sendo o conhecimento composto por convenções científicas, é interessante ressaltar que este é, também uma construção cultural e sofre influência da sociedade. Um outro fator a ser destacado é que a interpretação de um determinado conhecimento acerca da realidade não deve ser tomada como verdade absoluta, como resalta Cortella (2002, p. 104) que define o conhecimento como *“fruto da convenção (...) de acordos circunstanciais que não necessariamente representam a única possibilidade de interpretação da realidade”*. Esta interpretação da realidade é o horizonte que o ser humano persegue desde sempre.

Desde seu nascimento, o homem passa por constantes evoluções e, conseqüentemente, busca explicações plausíveis para satisfazer sua sede de conhecer cada vez mais o mundo que o cerca. É na infância que esta sede de conhecimento está mais a florada, pois é nesta fase que o indivíduo desenvolve a sua percepção do mundo e tenta entendê-lo da melhor forma possível através das interações que faz com as pessoas e com os elementos do ambiente em que está inserido.

A partir do momento em se apropria do mecanismo da fala e toma consciência da sua realidade, por volta dos dois anos de idade, a criança passa a indagar sobre tudo o que está à sua volta, pois acha-se numa etapa de descoberta do mundo, das pessoas, das sensações etc. Todo este interesse em saber o significado das coisas e para que servem se constitui no cerne do ato de filosofar. Ao fazer a pergunta “por que” para tudo o que vê, a criança está tentando descobrir o que é e qual a real função de um objeto que lhe chamou atenção num determinado momento.

A criança possui uma curiosidade quase inesgotável diante das coisas, fator primordial na busca do conhecimento, e esta característica precisa ser exercitada ao longo do seu desenvolvimento.

Segundo Paulo Freire (1996), a curiosidade é parte integrante do fenômeno vital, e é ela que nos move e nos coloca diante do mundo. Porém, desde cedo, freqüentemente a escola tolhe o aluno e isto pode colaborar para que ele apresente dificuldades em desenvolver um espírito investigador, o que pode contribuir para que, mais tarde, este se torne um sujeito passivo, acrítico e alienado. Paulo Freire chama este tipo de educação que trata o aluno como um ser passivo e alienado de sua própria realidade de “educação bancária”.

A educação bancária é percebida como um tipo de educação reprodutora de uma sociedade excludente, que não oferece oportunidades reais de crescimento para os indivíduos. Ela não forma o verdadeiro cidadão, aqui entendido como aquele que é consciente de seu papel na sociedade, mas sim indivíduos que estarão cada vez mais sendo massacrados pelo sistema capitalista, que só visa o lucro. Assim:

Filosofar, no mundo contemporâneo é mais importante do que nunca, pois o novo homem está ameaçado de ser vítima da mentalidade tecnocrática (...). Somente filosofando poderemos encontrar caminhos que nos levem à tão buscada felicidade. (TELLES, 1996, p. 15).

O emprego da Filosofia no trabalho com crianças se constitui num instrumento fundamental para que estas percebam o quanto a reflexão pode ser prazerosa e importante para suas vidas, visto que refletindo sobre sua própria existência e as implicações de se viver em sociedade, a criança aprende a se posicionar melhor diante da vida e isto é um fator positivo que pode interferir no seu modo de pensar e agir dentro desta sociedade, para que ela possa não só criticá-la, mas também, quem sabe, transformá-la.

Para se trabalhar com Filosofia em sala de aula, primeiramente o professor deve ter em mente que ele não está ali para se colocar como o dono da verdade e, sim, ter consciência de que seu papel é apenas de um mediador das discussões provenientes dos assuntos a serem abordados com os alunos durante as aulas, e antes de tudo ele deve respeitar suas opiniões. Pois, segundo Paulo Freire (1996, 59), “(...) O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

A princípio pode haver até uma resistência a este tipo de prática por parte das crianças, pois de certa forma, estas acabam se acostumando a estudar de acordo com a metodologia adotada na maioria das escolas que consiste em o aluno copiar a matéria do quadro negro, sem se dar conta daquilo que está copiando.

Muitas vezes esta metodologia inibe o aluno, pois não há pelo menos um momento específico dentro de sala de aula em que este possa debater sobre a aula ou até mesmo expor suas dúvidas ao professor e aos colegas de classe, o que é muito importante e produtivo. A troca de idéias em sala de aula é importante não só para os alunos, como também para os professores que passam a conhecê-los melhor. Conseqüentemente, com este conhecimento mútuo o professor poderá detectar qual a metodologia de ensino que melhor se aplica à turma. É interessante que o professor utilize nas aulas elementos presentes no cotidiano das crianças como letras de música, histórias em quadrinhos, dentre outros materiais, para que eles percebam com mais clareza que a Filosofia pode estar inserida em diferentes contextos e não somente nos livros específicos da área.

Para se trabalhar Filosofia com crianças, o professor deve enfatizar que esta encontra-se presente em nossas vidas, mesmo que não nos demos conta disso e, que o ato de filosofar pode ser algo prazeroso.

Telles (1996, p. 11) define este ato de filosofar como “(...) *uma atitude, um ato de reflexão e apreensão, metodicamente controlado*”. Este “ato de reflexão” é o que nós praticamos a todo momento, pois sempre estamos diante de situações que nos levam a pensar sobre qual a melhor resolução de um determinado problema.

O trabalho de Filosofia com crianças tem como função levar a criança a pensar de forma autônoma, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade de raciocínio. No decorrer do tempo, os alunos vão percebendo que também é importante se considerar e respeitar a opinião dos outros alunos, mas que isto não significa que eles tenham que concordar com tudo o que os outros dizem e, que é até interessante também descobrir que existem diferentes formas de se pensar uma

mesma situação e, que o pensamento de um ou vários colegas de turma pode ser acrescentado ao seu, tornando-o mais rico e abrangente.

Devemos entender que o exercício de pensar não deve ser privilegiado apenas em disciplinas específicas, devendo, portanto transitar por todas as outras, evitando assim, a existência de conteúdos estanques. Um outro fator a ser destacado é o fato das aulas se tornarem mais ricas e interessantes para os alunos. Assim, o aluno tem a possibilidade de refletir sobre a relevância do conteúdo que estão aprendendo em determinada aula.

Por tratar de temas abrangentes, a Filosofia estimula a criança a expressar suas concepções acerca de temas dos quais normalmente são excluídas, tais como morte, ética, liberdade, estética, amor, felicidade, dentre outros. É muito importante que haja um espaço onde ela possa falar e tirar suas dúvidas sobre estes e outros assuntos que são inerentes à vida humana.

Melhor do que se preocupar em idealizar histórias convincentes para explicar para uma criança que ela não terá mais contato com uma determinada pessoa porque esta morreu, por exemplo, o professor e até os pais devem informá-lo de que a morte é um processo pelo qual todos iremos passar um dia. Colocando a criança a par da realidade que a cerca, estaremos contribuindo para estas se tornem adultos capazes de contornar situações do dia-a-dia de uma forma mais serena e consciente, através da reflexão e do julgamento de suas ações.

CAPÍTULO 4

A PROPOSTA DE MATTHEW LIPMAN

Matthew Lipman é um filósofo americano que, em 1969 criou uma metodologia na qual trabalha-se Filosofia de forma sistemática como parte integrante do processo educacional infantil chamado "Filosofia para Crianças".

Graduou-se na Universidade de Stanford (Califórnia), em 1948, e conquistou o título de doutor na Universidade de Colúmbia (Nova York) em 1954. Sua fundamentação teórica é baseada nos estudos de Dewey e Vygotsky. Em 1972 foi convidado a dar aulas na Universidade de Montclair (Nova Jersey), onde conheceu Ann Margareth Sharp, que é sua grande colaboradora nos trabalhos que vem realizando em Filosofia para crianças.

Em 1973, Lipman e um grupo de colaboradores fundam o *Institute for the Advancement of Philosophy for Children – IAPC*, no intuito de divulgar o programa de Filosofia para crianças. O instituto começou a realizar seminários intensivos para formação de novos profissionais. Atualmente, além dos seminários intensivos o IAPC possui programas de mestrado e doutorado em educação com ênfase em Filosofia para crianças. Estes programas são acessíveis tanto a pessoas com sólida formação em Filosofia, quanto para principiantes.

Em 1985, foi criada uma instituição não-governamental chamada *International Council for Philosophical Inquiry with Children – ICPIC*. Sua função é fomentar a investigação filosófica com crianças nos mais diferentes estágios e, não só favorecer o diálogo entre filósofos e educadores, mas também instigar os filósofos a se compromissarem a aprimorar a qualidade da educação das crianças.

Certamente sua proposta de trabalhar Filosofia com crianças, já que esta prática é comumente vista como atividade adulta e própria de intelectuais, causou

grandes contestações logo no início da divulgação de suas idéias. Na verdade, apesar de tantos anos de difusão, é alvo de debates ainda hoje e, sem dúvida, é algo no qual devemos pensar.

De um lado estão aqueles que acham que não é possível se trabalhar Filosofia com crianças por se tratar de algo mais elaborado, que requer um estágio de maturação do pensamento que a criança, supõe-se, não possui. De outro, estão aqueles que acham que Lipman objetivou popularizar demais a Filosofia, colocando-a na condição de produto de fácil acesso. Em meio a estas especulações, cabe-nos pensar sobre as implicações que esta metodologia poderá trazer para o contexto educacional. Lorigieri afirma que esta pretende:

(...) oferecer às crianças e aos jovens um espaço investigativo-dialógico no qual busquem, orientados por educadores, para tanto preparados, maior e melhor compreensão de temáticas filosóficas e, ao fazê-lo, possam desenvolver sua capacidade de "pensar melhor" através da metodologia da "comunidade de investigação".(LORIERI, 2004, p. 157)

Com isto, Lipman acredita contribuir com a melhoria do sistema educacional, no intuito de desenvolver de forma adequada o raciocínio das crianças mediante o ato de filosofar na tentativa de tornar esta prática acessível a elas. Segundo Lorigieri (2004), a idéia central do programa é não deixar serenar nas crianças e jovens as questões filosóficas existentes em todos os seres humanos. Para tanto, propõe-se a existência de um espaço investigativo-dialógico. Por meio de uma metodologia denominada "comunidade de investigação", a criança e o jovem aprendem a investigar compartilhada e dialogicamente, pois Lipman acredita que o diálogo é intrínseco ao "fazer filosofia" e sua aprendizagem deveria fazer parte de todo o processo educacional. Por isso, Lipman (1990 *apud* LORIERI, 2004) afirma que:

O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se das idéias conjuntamente, construir sobre as idéias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar.

As chamadas “questões filosóficas fundamentais” sempre acompanharam o homem no decorrer da história da humanidade, e têm sido basicamente as mesmas, pois referem-se à realidade, o ser humano, questões éticas como justiça, dentre outras. Independentemente de serem adultos ou crianças, em certos momentos da vida todos se fazem estas perguntas. Porém não somos estimulados desde cedo a pensar e a investigar estas temáticas. Assim, uma iniciação filosófica tem a finalidade de auxiliar na formação de gerações atuantes na construção de uma sociedade em que todos têm o direito de participar de forma igualitária na construção de referências significativas para questões que são de interesse de todos.

Para levar adiante sua proposta, Lipman instituiu uma metodologia e um currículo com os conteúdos adequados a serem trabalhados nas aulas. Em 1998, a UNESCO ofereceu auxílio para a difusão de Filosofia para Crianças através de sua rede mundial. Hoje este programa está sendo desenvolvido em mais de 30 países, dentre eles o Brasil.

4.1 Lipman e Sócrates: semelhanças e diferenças

Lipman e Sócrates apresentam uma similaridade na forma como concebem a Filosofia. Ambos enfatizam que a melhor forma de se fazer Filosofia é através do cultivo do diálogo. Segundo Kohan esta semelhança vai mais além quando afirma que:

(...) para ambos, a prática da filosofia tem implicações educacionais de grande importância em uma unidade de sentido sociopolítica. Isto significa que tanto um como outro consideram que a prática da filosofia é substancialmente educativa, na medida em que contribui para formar espíritos críticos, pessoas dispostas a deixar de ter certeza sobre seus saberes e a se colocar atentas para questionar os valores e as idéias que formam suas vidas e as vidas dos seus semelhantes. Para os dois, uma verdadeira educação não pode deixar de ser filosófica e uma verdadeira filosofia não pode deixar de ser educativa. (KOHAN, 2000, P. 22)

Outro ponto semelhante é o fato de os dois apostarem na popularização desta prática como forma de democratizá-la e desmistificá-la, pois diferentemente de Platão, acreditam que não há necessidade de um conhecimento prévio, a não ser a admissão de sua necessidade e a do não-saber sobre o assunto a ser investigado, além da vontade de querer aprender sempre mais, pois acreditam que a Filosofia deve ter um compromisso com a vida, através dos questionamentos inerentes ao homem comum.

Assim, a Filosofia passa a ser concebida como um trajeto a ser trilhado em conjunto entre os participantes do diálogo e acreditam que a linguagem e o desenvolvimento do raciocínio se constituem em elementos de suma importância para o avanço dialógico. Há também uma preocupação com a coerência do modo de pensar e com a integridade intelectual dos participantes do diálogo. Tanto Lipman quanto Sócrates acreditam que o pensamento bem construído e a integridade intelectual dos participantes conferem ao diálogo filosófico um estilo, além de cognitivo, ético consolidando suas implicações educacionais.

Apesar das semelhanças entre Lipman e Sócrates citadas até aqui, há divergências significativas na maneira como estes entendem o exercício da Filosofia e, vamos explicitar apenas algumas aqui. A primeira diferença a ser destacada é a faixa etária dos participantes, já que os interlocutores de Sócrates com menor idade eram adolescentes e, Lipman inclui crianças com idade pré-escolar em seu programa de iniciação filosófica.

De acordo com Kohan (2000, p. 24), Sócrates julgava a escrita "*perigosa, inflexível e pobre frente à fala*", pois considerava que na escrita não é possível escolher o leitor, mas na fala a escolha do interlocutor é possível, além deste poder expor suas inquietações frente ao condutor do diálogo prontamente. Ele acreditava também que a escrita contamina a memória à medida que o leitor se deixa levar por ela. Já Lipman vê na escrita um instrumento essencial do diálogo filosófico e considera a leitura e a escrita formas de raciocínio que contribuem de maneira significativa para melhoria da capacidade de pensar das pessoas.

Outro ponto divergente entre os dois diz respeito ao modo com que cada um conduz o diálogo. Sócrates considerava que o diálogo tinha como finalidade a busca por uma única resposta considerada verdadeira para a pergunta elegida, não havendo espaço para outras respostas. Já Lipman, prioriza as múltiplas respostas dos dialogantes, pois acredita que uma mesma questão pode gerar diferentes respostas igualmente importantes. Certamente esta diferença diz respeito aos contextos históricos de Sócrates e de Lipman. O primeiro viveu na Grécia Antiga, na vigência do Realismo Metafísico em meio à afirmação da expectativa de se explicar o sentido da realidade a partir da não-contradição daquilo que é. Já o filósofo norte-americano, se formou na contemporaneidade marcada pela pós-metafísica, pela relativização do sentido presente nas coisas.

Por fim, encontramos discordância no que se refere ao cuidado com os dialogantes. Sócrates em sua busca pela verdade, debatia com seus interlocutores de forma fervorosa que às vezes os deixava irritados. Kohan (2000, p. 28) destaca que *“os diálogos filosóficos socráticos têm muito de batalha, e Sócrates muitas vezes se mostra sarcástico, irônico, hostil, cáustico, mordaz”*. Já Lipman, prega o cultivo da empatia, do cuidado e do respeito entre os interlocutores, devendo-se, portanto, promover a confiança mútua entre os mesmos.

4.2 Comunidade de investigação

Lipman defende a existência de uma comunidade de investigação para a efetivação do trabalho de Filosofia para crianças, pois acredita que sem ela não há como fazer Filosofia, porque considera que esta seja o ponto de partida e de chegada do diálogo filosófico. Ele concebe a comunidade de investigação como um novo paradigma educacional, pois, segundo ele, a existência dela implica uma nova maneira de enxergar a educação e o modo como ela se dá no ambiente escolar.

Sharp destaca a importância da comunidade de investigação dentro de sala de aula quando afirma que esta é:

(...) um grupo de crianças que investigam juntas sobre questões problemáticas comuns de crianças de uma maneira tal que as faz construir idéias a partir das idéias umas das outras, oferecer contra-exemplos umas às outras, questionar as inferências umas das outras e encorajar umas às outras a gerar visões alternativas e soluções para o problema tratado, além de seguir com a investigação para onde quer que ela leve. Com o tempo, elas passam a se identificar com o trabalho do grupo, ao construírem significados cooperativamente e ao se comprometerem a uma reconstrução em andamento autoconsciente da própria visão de mundo enquanto a investigação procede. Esta construção e reconstrução de visões de mundo é algo com o qual todos estamos engajados consciente ou inconscientemente. (SHARP, 2004, p. 122)

Lipman (1990, p. 37), define o ato de investigar como *“perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e*

problemáticas". Esta exploração teria como objetivo a geração de um saber flexível, suscetível de produzir juízos mais apurados sobre as problemáticas a respeito das experiências do homem no mundo. Assim, o seu objetivo principal seria, então desencadear o crescimento dos seus membros, bem como o enriquecimento de suas experiências pessoais e coletivas.

O ideal de comunidade de investigação proposto por Lipman sofreu influência de Charles S. Peirce, embora este não tenha utilizado claramente o termo "comunidade de investigação" e, muito menos pensado em uma comunidade com filósofos e, sim, com cientistas.

Peirce considerava que a investigação científica empírica decorreria de uma contestação e isto implicaria na ausência de respostas prévias para esta questão primitiva que, ao se confrontar com a experiência inicia um processo coletivo de investigação no intuito de responder à questão levantada inicialmente. Percebemos claramente que os objetivos propostos por Lipman ao defender a existência da comunidade de investigação vão ao encontro da proposta de Peirce, pois ambos acreditam que através da coletividade e das interações ocorridas entre todos os envolvidos na busca pelo conhecimento, é possível produzir conhecimento.

Os critérios que irão nortear a investigação da comunidade são estabelecidos pelos próprios membros da comunidade, o que permite que haja um fortalecimento e uma maior qualidade dos conceitos gerados ao longo do processo investigatório.

Se Descartes defendia a idéia de que a verdade emanava do eu individual, Peirce defendia a idéia de que os conceitos deveriam ser validados pela própria comunidade, pois entendia que tanto o conhecimento da realidade quanto a

própria realidade surgiriam da coletividade e, sem comunidade a verdade, a realidade e os indivíduos não existiriam.

Segundo Kohan (2000), Peirce acreditava que todo conhecimento era falível, pois sempre poderia ser falseado quando comparado com a experiência e, portanto, não haveria como afirmar sua veracidade. Daí surgia a necessidade da busca pelo saber dentro de um processo de investigação sem limites.

Lipman contextualiza para a Filosofia as proposições de Peirce adotadas no campo da ciência. Para ele, a Filosofia se constitui numa investigação sem limites determinados. Assim, Kohan destaca que:

Para Lipman, nesse reconhecimento peirceano (e também, como já vimos, socrático) radica a maior fortaleza da Filosofia e nele se afirma a importância atribuída à autocorreção como um dos pilares da comunidade de investigação filosófica. É muito importante autocorriger-se porque nunca podemos estar certos da verdade das nossas crenças; mais ainda, porque sabemos que elas nunca são verdadeiras, que não podem sê-lo porque a verdade é algo que está em nosso horizonte, não em nossa possessão. (KOHAN,2000, p.35)

Observamos claramente que as visões de Lipman e Peirce são um tanto quanto idealistas. Ambos descrevem os pressupostos relativos a como deveria ser a comunidade de investigação ideal e nem Lipman, nem Peirce investigam como esse processo de investigação ocorre de fato.

Kohan (2000) afirma, contudo, que Lipman tem buscado aproximar o ideal do real, pois de certo modo, ele está ciente de que a prática nem sempre corresponde ao modelo proposto. Portanto, descreve quinze critérios mínimos por ele estabelecidos, os quais são utilizados para avaliar se numa sala de aula ocorre uma genuína investigação filosófica. São eles:

1. Estabelecimento de um estado mental apropriado a prática da filosofia (isto se consegue a partir da identificação das crianças com os estados mentais das personagens das novelas de Lipman);

2. Identificar-se com os atos mentais que realizam as personagens das novelas (atos mentais que, segundo Lipman, conformam as habilidades de um pensador de nível superior);

3. Identificar-se com o conteúdo das proposições propostas pelas personagens das novelas;

4. Identificar-se com outras crianças da sala quando elas realizam certos atos mentais ou investigativos (por exemplo, uma criança que questiona um pressuposto pode permitir às outras perceberem que podem fazer isso sem que seja a professora a solicitar tal prática);

5. A partir da repetição conjunta de atos mentais e atos de fala, adquirem-se algumas habilidades de investigação (por exemplo, se cada vez que os colegas dizem algo eles são questionados nas suas razões, podem aprender que ao expressar uma opinião é bom agregar razões que a fundamentam);

6. As crianças mergulham nos textos procurando observações problemáticas ou eventos intrigantes e oferecem intervenções desconexas desses pontos;

7. As crianças relacionam pensamentos e observações conectadas entre si;

8. A professora coloca as perguntas das crianças no quadro e as enumera;

9. Através do voto democrático das crianças as perguntas se tornam uma agenda para a discussão;

10. Cada aluno do grupo internaliza o pensamento distribuído no grupo;

11. Os estudantes fazem mais perguntas exploratórias e comentários mais aguçados sobre a temática;

12.À semelhança das personagens das novelas, os atos de pensar das crianças se tornam cada vez mais críticos, criativos e atenciosos;

13.Com o desenvolvimento das discussões, surgem áreas de desacordo e posteriormente controvérsias. Os estudantes reconhecem que dialogam e não apenas conversam, sendo o diálogo uma investigação progressiva e o desenvolvimento de um produto, o juízo;

14.Os estudantes esperam, no começo, uma conclusão racional, mas através da deliberação, aceitam um compromisso razoável, o que significa que ninguém tem que sacrificar sua integridade e que todos estão igualmente dispostos a cooperar para chegar a um ponto justo;

15.Sendo as comunidades diferentes, cada comunidade encontra sua maneira de desenvolver o pensar de ordem superior, o raciocínio, a deliberação razoável e o juízo, bem como de preparar seus participantes para uma democracia guiada pela investigação.

Podemos observar que o cumprimento de todos estes critérios, além de ser um ideal, representa concepções questionáveis de investigação, pois dificilmente uma comunidade de investigação será capaz de cumprir todos.

Lipman enfatiza a importância do diálogo genuíno na comunidade de investigação. De acordo com Kohan (2000), o diálogo genuíno é caracterizado por Buber como sendo aquele em que cada um dos participantes considera os outros participantes como seres únicos, estabelecendo com eles relações mutuamente significativas e ativas. Outro ponto a ser destacado a respeito do diálogo filosófico nas comunidades de investigação é o fato de que ele deve estar disciplinado pela lógica. Ou seja, o indivíduo necessita dominar certas ferramentas lógicas para que

possa fazer parte do diálogo filosófico. Assim, Lipman caracteriza a lógica como sendo “a metodologia da investigação”.

Por fim, Lipman diferencia o diálogo da conversação. Neste contexto, o a conversação é entendida como uma ação para a qual não existe um propósito principal ou finalidade fora dela mesma. Já o diálogo é percebido como uma forma de investigação e, como tal, deve seguir a investigação até onde esta indicar.

4.3 As Novelas Filosóficas

No programa de Filosofia para Crianças há a sugestão de se estabelecer momentos, em de sala de aula, em que as crianças possam expor seus questionamentos filosóficos. Estes momentos podem ocorrer uma ou duas vezes por semana, onde são utilizadas o que Lipman chama de “Novelas Filosóficas”, que são uma reconstrução da Filosofia Ocidental escrita por ele próprio. Estas novelas foram elaboradas para tornar os conteúdos filosóficos a serem abordados mais compreensíveis para as crianças, com o intuito de mostrar para elas que o ato de filosofar pode ser lúdico e surpreendente. Elas abrangem desde a pré-escola até o Ensino Médio e são identificadas pelo nome do personagem principal. Estes personagens são crianças e adolescentes da mesma faixa etária do público alvo a que se destina, e retratam modelos de investigadores que dialogam sobre questões relevantes do seu cotidiano entre si e com seus pais, professores e vizinhos. Como material de apoio para os professores sem formação em História da Filosofia, Lipman desenvolveu, também, manuais que propõem exercícios e planos de discussão, de acordo com os temas principais das novelas.

O currículo é composto por oito programas que contam com uma novela e um manual cada, sendo que eles são desenvolvidos para serem trabalhados,

geralmente, em dois anos letivos. Os manuais adotados trazem exemplos de atividades que o professor deve utilizar com seus alunos, durante as aulas.

Segundo Kohan:

(...) Eles procuram traçar uma ponte entre a filosofia dos filósofos e as inquietações e possibilidades filosóficas das crianças. Eles visam oferecer modelos claros, práticos e específicos para fazer filosofia, nos moldes de Lipman, a professores sem formação acadêmica em filosofia, recuperando, para eles a tradição filosófica e oferecendo-lhes possibilidades para ir além dessa tradição. (KOHAN, 2000, p. 63)

Lipman foi desenvolvendo as novelas ao longo dos anos de trajetória do programa de Filosofia para crianças. Cada um deles trata de um tema específico e estes temas vão se tornando gradativamente mais complexos a cada série. Para ele, o contato das crianças com estas novelas e os manuais propicia um diálogo destas e seus professores com as proposições dos filósofos da história.

Em *Ari dos Telles* são tratadas questões de lógica e de teoria do conhecimento. Este programa é considerado por Lipman como sendo a mola mestra de todo o programa. Os conhecimentos abordados neste primeiro programa são a base para a melhor compreensão de *Luísa* (ética), *Marcos* (Filosofia social e política) e *Satie* (estética).

Até o início dos anos 90, o currículo era constituído de sete programas completos. Em 1996, Lipman criou um programa complementar para *Pimpa*, chamado *Nous*, e, também desenvolveu um programa chamado *Marty e Eddie* para tratar da dimensão ética de problemas como a AIDS com adolescentes.

Os colaboradores de Lipman também escreveram programas complementares em diversas partes do mundo, tais como *Hospital de Bonecas* (Ann Sharp – Estados Unidos), *Rebeca* (Ronald Reed – Estados Unidos), *Alice é meu nome* (Alice dos Santos - Portugal), *Félix e Sofia* (adaptação de Ari dos Telles feita

por Gilbert Talbort – Canadá) e, recentemente, *Histórias para pensar* (Phil Cam – Austrália).

4.4 – As novelas filosóficas no Brasil

O Brasil é um dos países que utiliza as Novelas Filosóficas escritas por Lipman e seus colaboradores. As Novelas Filosóficas traduzidas para o português são: *Rebeca*, *Issao e Guga*, *Pimpa*, *Ari dos Telles* e *Luísa*.

A seguir, uma breve apresentação de cada um deles, contendo uma resenha e exemplos de planos de discussões, exercícios e atividades. Estas informações foram extraídas do site do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças:



Rebeca

Escrita por Ronald Reed, colaborador de Matthew Lipman, é a novela utilizada para a iniciação filosófica com crianças da Educação Infantil. Narra a história de uma menina intrigada com as questões que cercam a realidade e a fantasia é o ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades como: detectar semelhanças e diferenças, raciocínio hipotético, critérios de classificação, relação de causa e efeito, relação parte e todo esclarecimento de conceitos. A novela tem 37 episódios e está prevista para o trabalho, durante um ano, com crianças de 5 a 7 anos. Ao longo da narrativa ilustrada, as crianças são convidadas a pensar sobre o próprio pensar, se envolvendo com problemas presentes na filosofia, tais como a percepção, a identidade, a imaginação, a verdade, as relações entre realidade e aparência, conhecimento, probabilidade e possibilidade, perguntas e pensamento. A novela se inicia com a apresentação que Rebeca faz de si mesma:

“Meu nome é Rebeca.

Eu tenho seis anos.

Meu cabelo é preto.

Meu cabelo é como o seu

(se é que você tem cabelo).

Moro numa árvore no quintal.

Meu quintal é perto do quintal do Beto.

O Beto é meu amigo.”

(REED, R. Rebeca, p.1)

No livro do professor, escrito por Sylvia J. Hamburger Mandel, encontram-se diversas sugestões de planos de discussão, exercícios e atividades para se iniciar, com os alunos, uma investigação dialógica sobre temas presentes em cada episódio. Já a partir da apresentação feita por Rebeca, podemos problematizar temas como: dados pessoais, semelhanças e diferenças, moradia, relações entre perto e longe, amizade. Vejamos o exemplo:

“Morar

Rebeca diz que mora numa árvore no quintal. Esta idéia, apesar de parecer improvável, não é impossível. Explorar a possibilidade é mais importante e interessante do que simplesmente dizer que a idéia é improvável. Para morar numa árvore é preciso ter uma casa na árvore? Ou será que a Rebeca dorme sobre o tronco? Ou será que seu cantinho é escavado dentro do tronco da árvore?”

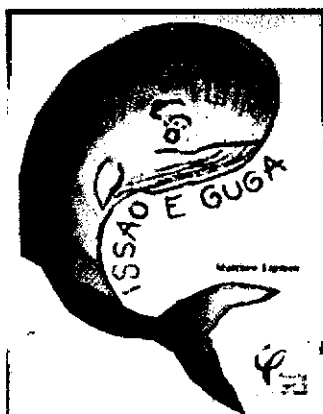
“Atividade: Como a Rebeca mora?

Cada criança faz um desenho mostrando como acha que a Rebeca mora. Depois os desenhos são mostrados a todos os colegas na roda. Quem quiser pode comentar o desenho de um colega ou o seu próprio. “

"Plano de Discussão: Morar

1. *A casa de uma pessoa pode não ser sobre o chão? (Pode ser na água?)*
2. *Quantos aposentos uma casa precisa ter?*
3. *Uma casa precisa ter teto, porta e janela?*
4. *Uma casa precisa ter torneira?*
5. *A casa de uma pessoa pode ser a rua?*
6. *Se uma pessoa passa o dia trabalhando numa loja e só volta para casa para dormir, ela mora em casa ou na loja?*
7. *Um marinheiro mora no navio em que trabalha? O navio é a casa dele?*
8. *O que é morar?"*

(MANDEL, S e REED, R. Manual de Instruções. p.12).



Issao e Guga

Nesta narrativa, escrita por Matthew Lipman, para alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, as personagens Issao e Guga nos contam sobre umas férias inesquecíveis que viveram juntos. Issao visita a fazenda de seus avós e torna-se amigo de Guga, que mora com sua família ali perto. O avô de Issao, que já foi marinheiro, conta sobre um encontro que teve com uma baleia e diz que gostaria de visitar um lugar onde pudesse, novamente, observar as baleias. Issao o convence a fazer esta viagem e levar a família de Guga.

A maneira como Issao e Guga demonstram interesse por animais, pela noção de espaço e tempo e por muitos outros aspectos da natureza, faz deste texto uma introdução ideal à investigação sobre as relações entre a linguagem, o mundo e as diferentes formas de percepção.

As questões sobre o conhecimento humano, as preocupações com a ecologia, a reflexão sobre o belo, o real e a verdade são temáticas que permitem às crianças o contato com o espanto que dá origem ao filosofar, com o "maravilhar-se

com o mundo", como afirma Lipman. Há, nesta novela, uma ênfase nas questões da fenomenologia da percepção. Como percebemos o mundo? Será que o mundo é tal qual vemos? Qual a relação entre os objetos e o que percebemos através dos sentidos? Questões como essas são discutidas na filosofia desde Platão e Aristóteles até Merleau-Ponty. Estes estavam preocupados em estabelecer qual a relação entre as coisas e as idéias que temos delas. Foi Kant, porém, que formulou uma teoria mais acabada sobre a relação entre os fenômenos (aquilo que percebemos através dos sentidos e do entendimento) e as coisas, colocando em questão se o mundo é uma construção do sujeito e, neste caso, como poderíamos ter acesso às coisas-em-si.

O texto completo de *Issao e Guga* possui introdução e mais dez capítulos. É previsto para ser desenvolvido durante dois anos. Vejamos um trecho de um episódio da novela em que Issao dialoga com outros personagens:

"(...) Perto da mesa onde estávamos sentados tinha um porta-guarda-chuvas. Ele tinha uma placa que dizia: "Olhe seu guarda-chuva". O porta-guarda-chuvas estava vazio, porque o dia estava bonito. Como a placa estava me incomodando, falei:

- *Vô, por que está escrito "Olhe o seu guarda-chuva"?*
- *Porque ele pode desaparecer.*

Por isso eu acho que tem coisas no mundo que desaparecem se a gente não ficar olhando. Isso não é esquisito?

Satie me chama da cozinha e interrompe os meus pensamentos. Me levanto da cadeira perto da janela, onde eu estava sentado de pernas cruzadas, e começo a correr pela sala. Mas tropeço no tapete e esbarro numa das plantas da vovó. Satie entra, vê a sujeira e fala:

- *Vou pegar a vassoura.*

Satie vai até o armário, mas a vassoura não está lá.

- *Não entendo. Ela sempre está aqui. Onde será que ela está? Não pode ter simplesmente desaparecido.*

- *Ou será que pode? E aqueles guarda-chuvas? E se vassouras são do mesmo jeito e só ficam no lugar enquanto tem alguém olhando? Conto pra Satie o que estou pensando.*
- *Ah, não faz diferença se tem alguém olhando ou não. A vassoura não pode sair andando. Ela fica onde foi colocada.*
- *Mas, Satie, como a gente pode ter certeza disso? Pelo que eu penso, talvez o mundo todo desapareça quando ninguém estiver olhando.*

Satie dá um suspiro e diz:

- *Issao, se não tinha ninguém olhando quando o mundo desapareceu, ninguém ia saber a diferença, né?*

Então ela dá uma risada e acrescenta:

- *Olha só, a vassoura está aqui, entre a parede e a geladeira.*
- *Acho melhor a gente ficar de olho nela. Da próxima vez que ela sumir, pode ser que não volte, qualquer que seja o lugar onde a gente procure.*

Guga entra. Conto pra ela a história do porta-guarda-chuvas e da vassoura. Ela bate palmas e diz:

- *Ah, eu sei o que você quer dizer. Isso acontece comigo o tempo todo. Quando não posso pôr a mão nas coisas, não posso ter certeza de que ainda estão lá. É por isso que eu sempre adoro sentir o chão embaixo dos meus pés, e pôr a mão nas mesas e cadeiras e em todos os outros tipos de móveis que há no mundo. Fico sempre tão apavorada quando não tenho nada para pôr a mão, porque tenho medo de que o mundo tenha simplesmente saído andando.*

Satie parece um pouco preocupada e diz:

- *Mesmo assim, Guga, você sabe que ele está aí, não sabe? Você não acredita, realmente, que ele desaparece? Acredita?*

Guga ri e fala:

- *Ele não desaparece porque para mim, ele nunca apareceu. Ele só aparece pras pessoas que podem ver.*

Belé entra e senta no colo de Guga.

- *Ei, Belé, você está aqui. Sei que você estava lá fora caçando passarinhos outra vez.*
- *Você não vê o Belé caçando passarinhos. Mas você sabe que ele caça, Guga.*
- *Bom, é isso que você e Satie me dizem que ele faz e, se vocês dizem, eu acredito. Mas isso não impede que eu fique pensando para onde a noite vai quando é dia, ou para onde vai o frio quando um sorvete derrete,*

ou de onde vem o sabor quando sua avó faz o pão. Vocês me dizem que a grama é verde, mas ela é verde durante toda a noite ou deixa de ser verde à noitinha e volta a ser verde de manhã?

Satie senta no chão ao lado da cadeira em que Guga está sentada:

• É assim que você entende as coisas, Guga? Que as cores que não vemos, os sons que não ouvimos e os sabores que não sentimos estão todos fora, em algum lugar, esperando sua vez?"

(LIPMAN, M – "Issao e Guga", capítulo 5, pp 30, 31 e 32)

Nesse trecho, as personagens fazem uma reflexão acerca das relações entre o sujeito que percebe e o objeto percebido. Daí temos as questões: Qual o papel da percepção do sujeito na realidade das coisas? Seria o mundo uma mera construção do sujeito; são os objetos que se oferecem ao conhecimento do sujeito ou há uma relação entre o sujeito e o objeto? Estas temáticas do campo da teoria do conhecimento e epistemologia foram abordadas por diversos pensadores ao longo da história, como Descartes e Kant. O material de apoio para o professor apresentará sugestões de planos de discussão e exercícios que permitirão adaptar esses problemas ao universo das crianças. Vejamos um exemplo:

"PLANO DE DISCUSSÃO: As coisas desaparecem quando não tem ninguém olhando?"

- 1. Existem coisas que desaparecem independente de ter, ou não, alguém olhando? Que tal uma poça d'água num dia de sol? Você pode dar outros exemplos?*
- 2. Existem coisas que não desaparecem, mesmo que não tenha ninguém olhando? Que tal a gravidade? Ou seu próprio corpo? Você pode dar outros exemplos?*
- 3. Existem coisas que só desaparecerão se tiver alguém olhando? Que tal um roubo?*
- 4. Existem coisas que desaparecerão se não tiver ninguém olhando? Que tal jóias?*
- 5. Existem coisas que só existem se tiver alguém olhando? Que tal programas de televisão?*

6. *Existem coisas que só existem se não tiver ninguém olhando? Que tal sua privacidade? “*

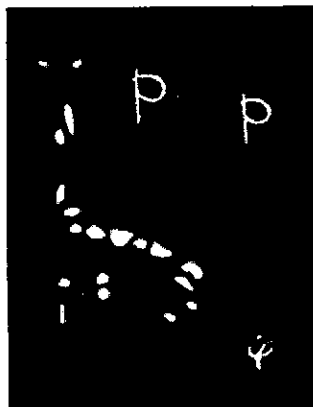
(LIPMAN, M. *Maravilhando-se com o Mundo*, p.199)

“EXERCÍCIO: *As coisas existem quando não são observadas?*

- | | |
|--------------------------------|---------------------|
| 1. O Sol | 6- O arco-íris |
| 2. A chuva | 7- Seus medos |
| 3. Sua bicicleta | 8- Seus pensamentos |
| 4. Seu jantar | 9- Sua classe |
| 5. Seu Programa Favorito na TV | 10- Sua família” |

(LIPMAN, M. *Maravilhando-se com o Mundo*, p.204)

Pimpa



Novela escrita por Matthew Lipman, indicada para crianças de 9 a 11 anos, narra as aventuras de uma garota questionadora, preocupada em descobrir os significados das coisas e suas possíveis relações. O texto completo de *Pimpa* possui 11 capítulos e é desenvolvido em dois anos de trabalho com os alunos.

O programa *Pimpa* apresenta às crianças possibilidades de investigação sobre diversos temas que têm sido objeto de preocupação da Filosofia: a verdade, o que é urgente, o que é justiça, direito, dever, necessidades, regras de conduta, etc. *Pimpa* se questiona se "espaço", "tempo", "família", "mamífero" e até mesmo o seu

próprio nome são relações reais ou que só existem em nosso pensamento. Ou, dito de outra forma: qual a relação entre a linguagem e as coisas? Temas da metafísica, da fenomenologia e da teoria da linguagem estão presentes nesta novela, desdobrando-se em questões sobre a relação entre corpos e mentes; partes e todo; idéias e coisas. Há uma clara referência à filosofia de Platão e de Lucrecio. Outras referências também podem ser encontradas nas teorias dos filósofos materialistas do século XVIII, particularmente, na obra de Diderot.

Dentre os temas, um especialmente é enfrentado nesta história: o tema das relações. As coisas e os fatos são o que são, por si mesmos, ou são resultados de múltiplas relações? O que são relações? Vejamos o exemplo de um pequeno trecho da novela:

“Seu Marcos, o que é uma relação? - perguntei

- *Hum - disse ele inicialmente, e depois acrescentou. - Tenho a impressão que é o que você chama de uma ligação. Mas talvez seja melhor nós perguntarmos aos outros o que são relações.*

Bel disse:

- *Existem relações familiares. É o que liga as pessoas a outras pessoas da mesma família. Assim, se as pessoas são irmãs, essa é a relação que existe entre elas.*

O Renato falou:

- *Os números têm relações. Um número pode ser menor que outro. Ou ser maior que outro. Ou eles podem ter o mesmo tamanho.*
- *Não pode haver dois números do mesmo tamanho. Eles seriam o mesmo número - disse Ciça.*
- *As palavras estão ligadas a outras palavras - disse Janaína. - O que quero dizer, é que nas frases, os sujeitos estão ligados a verbos, como, por exemplo, "Cachorros latem".*
- *E as coisas têm relações - disse Tomás. - Existe uma relação entre uma roda e um carro, ou entre um dedo e uma mão, ou entre uma porta e uma casa.*

A essa altura, o Beto estava pulando na cadeira ansiosamente.

- *Eu sei! Eu sei! Palavras e coisas têm relações. A palavra "montanha" tem uma relação com todas as montanhas que existem. E a palavra "China" tem uma relação com o país China.*

O professor Marcos esperou, mas ninguém disse mais nada. Então, ele falou:

- *Bom trabalho, pessoal. Pimpa, isso a ajudou?*
- *Foram bons os exemplos, mas eu ainda quero saber o que são relações.*

Seu Marcos passou a mão pela cabeça e perguntou:

- *Que foi que eu disse que achava que elas eram?*

Fitei-o com a expressão mais triste que pude e falei:

- *Ninguém me diz nada. Tenho que entender tudo por mim mesma. "*

(LIPMAN, M. Pimpa, Cap.5, ep. III, pp. 30 e 31.)

No Livro do Professor podemos encontrar as principais idéias levantadas a partir deste episódio. O professor é orientado a desenvolver estas idéias em planos de discussão, exercícios ou atividades propostas, como um ponto de partida para o trabalho. A partir deste trecho da novela, os alunos podem, por exemplo, problematizar sobre o tema "relações". A investigação pode abordar temáticas de teoria do conhecimento como: as relações existem no mundo, ou nós as criamos? Veja dois Planos de Discussão que poderão ser desenvolvidos com os alunos:

"Plano de Discussão: Relações

1. *Qual é a relação entre uma casa e um prédio de apartamentos?*
2. *Qual é a relação entre somar e subtrair?*
3. *Qual a relação entre semanas e meses?*
4. *Qual a relação entre Paris e França?*
5. *Qual a relação entre gelo e vapor?*
6. *Em que as relações são diferentes das coisas? E em que são iguais?*
7. *Se não existissem coisas, poderiam existir relações? E se não existissem relações, poderiam existir coisas?*
8. *É possível existir uma coisa sem nenhuma relação?*

9. *Uma coisa pode ter uma relação dentro de si mesma? Você poderia dar um exemplo? “*

(LIPMAN, M. *Em Busca de Significados*, p.77)

“Plano de Discussão: Relações”.

1. *Quando você pensa, você consegue pensar em coisas sem relações? Por exemplo, você consegue pensar na sua cama sem pensar na relação com o seu quarto, ou com você?*

2. *Quando você pensa, você consegue pensar em relações sem coisas? Por exemplo, você consegue pensar em igualdade sem pensar em coisas que são iguais? E em injustiça sem pensar em pessoas que são injustas?*

3. *Você consegue não pensar ou em coisas ou em relações? Se conseguir, pode dar um exemplo?*

4. *Você consegue pensar, ao mesmo tempo, em relações e em coisas? Por exemplo, você consegue pensar num amigo e, ao mesmo tempo, na relação dele com você, com o quarto dele, com a família dele?*

5. *Pensar é uma questão de descobrir relações? “*

(Lipman, M. *Em Busca de Significados*, p. 73)



A descoberta de Ari dos Telles

Novela escrita por Matthew Lipman, indicada para adolescentes de 11 a 13 anos, narra a aventura de um garoto que, surpreso com uma questão formulada pelo professor em um momento de distração em sala de aula, busca com seus amigos os caminhos para compreender as regras de um bom raciocínio.

Um dos principais objetivos do programa é que os alunos aprendam a pensar e a pensar sobre o pensar. Por isso, Ari propõe princípios e práticas que propiciam o raciocínio estruturado e busca oferecer aos alunos familiaridade com a seqüência de idéias lógicas. Sua ênfase está na lógica formal, na lógica das boas razões e na lógica do agir. Esta novela nos apresenta uma introdução à investigação

filosófica, problematizando temas de Ontologia, Antropologia, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética, Fenomenologia, Política, Linguagem e Educação.

A lógica da investigação científica, presente em Ari, é uma clara referência à *Lógica da descoberta científica* de Karl Popper. Em várias passagens, Ari e seus amigos discutem sobre a origem e realidade dos pensamentos - tema que ocupou um lugar destacado entre as obras dos filósofos do século XVII, tais como Descartes, Hume, Locke, Espinosa, Leibniz entre outros. Há também a discussão ética sobre padrões culturais, relações de poder na escola e o conflito entre diferentes padrões éticos. A narrativa salienta o valor da investigação, encoraja o desenvolvimento de modelos alternativos de pensar e imaginar, e mostra como as crianças e jovens são capazes de aprender uns com os outros. O texto completo de *A Descoberta* de Ari dos Telles possui 17 capítulos. Este material é previsto para ser trabalhado com os alunos durante dois anos. Vejamos um pequeno trecho da novela:

(...)

"- Quando você fala em pensamento, o que você quer dizer? Os pensamentos que temos na nossa cabeça, como idéias, lembranças, sonhos e coisas assim, ou o modo como pensamos?"

- O que você quer dizer com o modo como pensamos? perguntou Júlia.

- Era sobre isso que o Ari e eu estávamos conversando. É o que chamamos de pensar nas coisas até entendê-las. Quando você já conhece uma coisa e quer saber mais sobre o que você já conhece, você tem que pensar. Você tem que decifrar as coisas, disse rapidamente Luísa.

- Mas ter pensamentos é diferente de realmente pensar. Minha cabeça está sempre cheia de pensamentos. Eu não sei de onde eles vêm. Acho que são como as bolinhas do meu refrigerante. Elas simplesmente vêm do nada, disse Fabiana.

- *Eu não penso assim. Para mim, os pensamentos são como morcegos, dormindo pendurados de ponta-cabeça numa caverna escura. Eles acordam de noite e ficam se debatendo dentro da caverna, fazendo um barulhão danado e eu não consigo dormir por causa dos pensamentos que passam pela minha cabeça. Mas, às vezes, um deles sai da caverna e se transforma num pássaro, que voa livre e solto e, sem ter nada que o prenda vai embora, e pode seguir seu caminho até onde quiser, disse Julia tranqüilamente.*

- *Minha cabeça é como um mundo particular. É como o meu quarto. No meu quarto tenho meus brinquedos e, às vezes, pego um ou outro para brincar. Faço a mesma coisa com os meus pensamentos. Tenho os meus pensamentos prediletos e tenho outros que nem gosto de lembrar, disse Luísa.*

- *Mas os pensamentos não são reais, quer dizer, não são reais como as coisas do seu quarto. O meu pensamento do Pingo não é o Pingo. O Pingo real é cheio de pêlos, e o meu pensamento do Pingo não é peludo, comentou Júlia.*

- *Mas é um pensamento real, retrucou Fabiana.*

- *Você quer dizer que, se seu pensamento é parecido com alguma coisa que existe, então ele é apenas uma cópia ou imitação e não é real? Assim, se existe um cachorro chamado Pingo, então meu pensamento do cachorro não é real porque é só uma cópia do cachorro? Mas eu tenho uma porção de pensamentos que não são cópias de nada! argumentou Luísa.*

- *O que, por exemplo? perguntou Júlia.*

- *Os números! Você já viu um número passeando pela rua ou parado por aí? O único lugar em que os números são reais é na minha cabeça. E aposto como tem muitas outras coisas que também só são reais na sua cabeça, respondeu Luísa, triunfante.*

- *Tá bom! E os sentimentos? Quando me sinto triste ou feliz, será que esses sentimentos não estão só na minha cabeça? Eu também nunca vi um sentimento passeando pela rua! interrompeu Fabiana."*

(LIPMAN, M. *A Descoberta de Ari dos Telles*, cap. 3, pp.12 e 13)

Diante deste pequeno trecho de um capítulo da novela, os alunos se apropriam da problemática levantada pelas personagens e partem para uma investigação filosófica acerca dos pensamentos. Vejamos uma atividade, retirada do

livro do professor, que poderia ser desenvolvida com os alunos para iniciarmos a investigação sobre a origem dos pensamentos e como pensamos.

“Plano de discussão: Como Pensamos?”.

1. *De onde vêm nossos pensamentos?*
2. *Eles se originam em nossas próprias cabeças?*
3. *Você consegue pensar em algum pensamento que você mesmo tenha criado?*
4. *Os nossos pensamentos são estimulados pelas coisas que vemos, coisas que nós experienciamos no mundo?*
5. *Como as pessoas aprendem a pensar? As pessoas precisam aprender a pensar ou é uma coisa que os seres humanos fazem naturalmente?*
6. *Alguns pensadores antigos achavam que a mente humana era como papel em branco onde eram “escritas” as experiências. O que você acha disso?*
7. *Para outros pensadores a mente humana não era algo a ser estimulado pela experiência. Acreditavam que os pensamentos são anteriores a qualquer experiência. Diziam: “Uma pessoa precisa ter pensamentos a fim de dar sentido as suas experiências”. O que você acha disso? A mente pode ter pensamentos sem ter tido experiência alguma antes?*
8. *Você acha que precisamos ter experiências antes de ter pensamentos?”*

(LIPMAN, M. *Investigação Filosófica*, p.41)

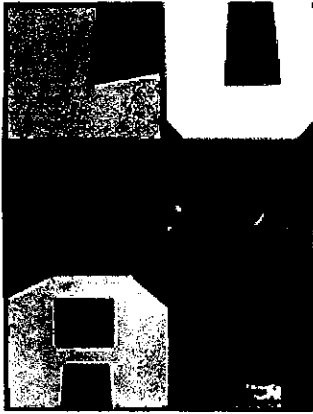
“Exercício: A realidade dos pensamentos

Alguns de nossos pensamentos parecem ser cópias de coisas que realmente existem no mundo, enquanto que outros parecem surgir de dentro de nossas próprias mentes. Neste capítulo Luísa e Fabiana dizem que o pensamento do cachorro é uma cópia de alguma coisa que existe no mundo, mas o pensamento dos números não é. Dos pensamentos abaixo, diga se são sobre algo que existe no mundo ou não. Justifique.

- a. *Pensamentos sobre um jantar delicioso.*
- b. *Pensamentos sobre o que se sente quando se leva um tiro.*
- c. *Pensamentos sobre o que se sente quando se está apaixonado.*
- d. *O pensamento de um patriota sobre o que é liberdade.*

e. *O pensamento sobre o filho que talvez tenha um dia.*”

(LIPMAN, M. *Investigação Filosófica*, pp.42 e 43)



Luísa

Novela escrita por Matthew Lipman é indicada para adolescentes de 13 a 15 anos. Como saber o que é certo ou errado? O que é liberdade? O que é justo? Estas e outras questões instigam os personagens da novela e levam os alunos a percorrer os caminhos da investigação ética. *Luísa* retoma algumas das questões lógicas que já apareceram em *Ari dos Telles* e introduz as questões éticas que são o tema dominante de toda novela. Nela, são tratados os mais diversos temas éticos que foram discutidos por muitos filósofos, e, ainda hoje, estão presentes no nosso cotidiano. Há uma referência à discussão entre Parmênides e Heráclito sobre o ser e o não-ser, aos paradoxos de Zenão de Eléia sobre a impossibilidade do movimento, à discussão sobre determinismo e liberdade tal como foi abordada na *Ética* de Espinosa, que trata especificamente sobre o livre-arbítrio, à relação entre intenção, ação e conseqüências, tema presente na *Teoria da Vida Moral* de John Dewey e em *Ciência e política, duas vocações*, de Max Weber.

Em *Luísa*, o diálogo entre os personagens é referência para o diálogo na sala de aula na busca dos critérios para a construção dos juízos morais, do entendimento e avaliação das ações morais que cercam o cotidiano.

O texto completo de *Luísa* possui 11 capítulos subdivididos em 29 episódios. O trabalho com a novela é previsto para dois anos. Vejamos um exemplo, a partir de um pequeno trecho da novela:

No episódio 9, Toninho fica sabendo que foi envolvido em uma intriga e que foi intimado a se encontrar com Sérgio, no dia seguinte, para tirar a limpo a confusão. Marinho, Luísa e Ari ficam conversando com Toninho sobre o possível desfecho da situação criada.

(...)

"- Olha! – disse Toninho já impaciente – das duas, uma: ou vai haver briga ou não vai haver briga. Essas são as duas únicas possibilidades. Se não houver briga, eu não tenho nada com que me preocupar. E, se houver, eu sei me cuidar.

- Então, o que você está dizendo é "o que será, será"? – acrescentou Ari.*
- É, acho que sim.*
- Então, – disse Ari continuando seu pensamento – o que quer que aconteça amanhã, já está decidido?*
- Eu não disse isso. Onde você quer chegar?*
- O que eu quero dizer é que mesmo que a gente não saiba o que vai acontecer amanhã, será que o que vai acontecer já não está decidido? Tudo que podemos dizer é que amanhã tanto pode haver uma briga como pode não haver. É só isso que podemos saber a partir da regra que a Fabiana e a Luísa descobriram. As duas coisas são possíveis. Mas, na verdade, apenas uma delas vai realmente acontecer. Nós não sabemos qual. Portanto, talvez o que vá acontecer já esteja decidido.*
- Não! Vocês estão enganados. O futuro não está absolutamente decidido. É verdade que amanhã tanto pode haver uma briga, como pode não haver. Mas, em ambos os casos, qualquer coisa ainda é possível – disse Toninho.*
- Eu não concordo. Eu acho que o que vai acontecer já está bem claro. Olha, vamos supor que eu fique gripado amanhã. Isso significa que as condições para que eu fique gripado amanhã já estão presentes hoje, certo?*
- Certo – disse Ari.*
- Então, se um médico me examinar cuidadosamente hoje, ele pode dizer se eu vou ficar gripado amanhã, do mesmo jeito que o homem do tempo pode prever as tempestades. Eu acho que o futuro já está decidido, inclusive o que vai acontecer com você amanhã, Toninho.*
- E você Luísa, o que você acha? – Ari perguntou.*

- *Eu concordo com o Toninho. Qualquer coisa pode acontecer. E você, o que acha?*
- *Não sei não. Enquanto eu ouvia o Toninho falar, eu achei que ele estava certo e enquanto eu ouvia o Marinho, eu achei que ele estava certo. Mas, se eu tivesse que decidir, acho que concordaria com o Marinho.*
- *Dois contra dois! Empatou – disse Luísa.*
- *Mas será que amanhã vai haver empate? – disse Marinho.”*

(LIPMAN, *Luísa*, capítulo Quatro, ep. 9, p. 41)

No livro do professor, encontramos, neste episódio, propostas de Planos de Discussão e Exercícios sobre o fatalismo, determinismo, liberdade e livre-arbítrio. Estes temas são muito complexos e estão, de alguma forma, sempre presentes em tomadas de decisão, pois referem-se à forma como compreendemos o mundo, os acontecimentos e nossas possibilidades de influenciá-los.

O futuro já está decidido? As coisas acontecem por acaso? Podemos saber o que vai acontecer amanhã? Os acontecimentos já estão determinados ou somos nós a determiná-los? Somos realmente livres? O que é liberdade?

A discussão com os adolescentes de temas como estes pode ajudá-los a compreender melhor a própria individualidade e o exercício da liberdade, a relação entre autonomia e deliberação com os outros. O objetivo não é doutrinar, mas favorecer o entendimento de suas opções morais e como tais opções podem ser avaliadas criticamente. Vejamos um exemplo de um Plano de Discussão e de um Exercício:

“Plano de Discussão: Livre-arbítrio

1. *Você decidiu livremente vir à escola hoje?*
2. *Se você estiver com sede, você pode optar por ir ou não beber um copo d'água?*
3. *Você resolveu ter sede ou teve sem pensar nela?*
4. *Você já resolveu ter fome?*

5. *Você escolheu ser brasileiro?*
6. *Você escolheu a roupa que está vestindo?*
7. *Você pode escolher desobedecer às normas de trânsito, como atravessar quando o farol está vermelho?*
8. *Se você cair da janela, você pode escolher não cair até o chão?*
9. *Você pode ser feliz simplesmente porque quer ser feliz?*
10. *Você pode ficar doente se resolver ficar doente?*
11. *Quando você faz alguma coisa de livre e espontânea vontade, isso significa que você não tem nenhum motivo para fazê-la?*
12. *Quando você faz alguma coisa de livre e espontânea vontade, isso significa que você não tem nenhuma razão para fazê-la?*
13. *Você está agindo livremente quando faz alguma coisa simplesmente porque teve vontade de fazer?*
14. *Você pode não fazer algo que tem vontade de fazer?*
15. *Você está agindo livremente quando faz alguma coisa deliberadamente?*
16. *Uma ação livre é sempre uma ação correta? O que é mais importante, uma ação livre ou uma ação correta?*

(LIPMAN, M. *Investigação Ética*. P.119)

“Exercício: Fatalismo

Uma pessoa fatalista é aquela que acha que o futuro já está decidido. Quem está sendo fatalista?

1. *Amanhã será um dia exatamente igual a hoje.*
2. *O mundo vai terminar no ano 2005.*
3. *Tenho absoluta certeza de que o ano de 2003 será seguido pelo ano de 2004.*
4. *Aprendi a aceitar a História. É irreversível. O que aconteceu, aconteceu, e nada poderá ser mudado.*
5. *O meu destino é ser presidente. Não poderei evitar isso!*
6. *No futuro, sempre que me olhar no espelho, serei obrigado a ver a mim mesmo.*

(LIPMAN, M. *Investigação Ética*. P.114)

Segundo Kohan (2000, p. 62), Lipman compreende a prática da Filosofia como meio de desenvolver habilidades de raciocínio, a partir de questões intrínsecas ao ser humano, tais como verdade, amizade e beleza. Assim, os exercícios propostos nos manuais, visam estimular e aguçar nas crianças as habilidades específicas de pensamento e os procedimentos mais frequentes de investigação

filosófica. Já os planos de discussão, objetivam a formação de conceitos filosóficos nas crianças, através de questões, que vão do conceito mais simples para o mais complexo. Os planos de discussão devem ser utilizados para que o professor baseie a discussão de uma forma mais ou menos organizada. Porém, a sua utilização fica a seu critério, pois ele pode apenas abordar as questões que julgar relevantes e que poderão render um bom debate.

A partir dos trechos dos textos, apresentados anteriormente, podemos inferir sobre a metodologia proposta por Lipman no Programa de Filosofia para Crianças. Podemos considerá-lo como o programa mais organizado e rigoroso de levar a Filosofia a educação de crianças. Lipman foi o primeiro filósofo que levou a diante uma fundamentação teórica que contempla a Filosofia como peça-chave na educação de crianças.

Um ponto importante a ser destacado é que as Novelas não pretendem difundir verdades acabadas. Kohan (2000, p. 84) afirma que o programa tem um valor fundante inquestionável, pois:

Abriu caminhos intransitados até então pela Filosofia. É pioneiro, inaugura horizontes. Além disso, ele afirma uma prática absolutamente renovadora frente aos modos habituais de entender a Filosofia em nossas escolas e universidades. É extremamente fértil e criativo. Frente a práticas educacionais autoritárias e dogmáticas, mostra-se como um instrumento renovador de inquestionável valor.

Apesar disso, notamos que este programa possui algumas limitações, dentre eles podemos destacar alguns pontos fundamentais. Por se tratar de um projeto filosófico, há a necessidade de se problematizar seus pressupostos e implicações, uma vez que as Novelas Filosóficas apenas destacam suas virtudes.

Ao fazer a reconstrução da História da Filosofia, Lipman considerou apenas o que é produzido em alguns países da Europa e dos Estados Unidos.

Observamos que a Filosofia produzida na América Latina, África e Oriente não fazem parte das Novelas Filosóficas e dos manuais.

O conteúdo apresentado nas novelas é o produzido até a década de 70 não havendo, portanto, indícios de Filosofia Pós-estruturalista, Pós-analítica, Pós-moderna, Pós-metafísica, Neopragmatismo, dentre outros. Além disso, percebemos também a ausência de uma parcela importante da Filosofia europeia do século passado, anteriores a década de 70 como, por exemplo, o que foi produzido na Escola de Frankfurt².

Outro ponto importante a ser considerado é a divergência na contextualização no tratamento das questões filosóficas apresentadas nas novelas e nos manuais. As novelas retratam os problemas filosóficos inseridos em um contexto cultural que corresponde ao modelo de classe média urbana norte-americana. Já nos manuais, estes problemas são apresentados de maneira universal e atemporal.

Outra questão a ser ressaltada é o fato destes programas serem apresentados como modelos de prática filosófica, tanto nas novelas quanto nos manuais. Nas novelas, os personagens retratam padrões de investigadores que cultivam uma investigação filosófica modelar. Quanto aos manuais, podemos observar que estes oferecem as ferramentas para o aperfeiçoamento das habilidades necessárias ao filosofar, por meio de exercícios, e também a conceitualização dos temas filosóficos perenes da humanidade, por meio dos planos de discussão.

² Fundada em 1923 por um grupo de intelectuais, dentre os quais podemos destacar os filósofos Theodor Wiesengrund Adorno e Max Horkheimer. Inicialmente, recebeu o nome de Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. Esta escola tornou-se conhecida por desenvolver a "Teoria Crítica da Cultura", que consistia em fazer uma crítica às sociedades capitalistas industrializadas do mundo ocidental.

Por fim, ressaltamos que o programa de Lipman se mostra imparcial no campo filosófico e neutro no campo ideológico. No entanto, sabemos que nenhuma prática humana ocorre desta forma e, também, desta maneira o programa não consegue refletir a respeito de seu caráter parcial e não-neutro.

CAPÍTULO V

O TRABALHO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS NO BRASIL

O Brasil se inseriu no grupo dos países que trabalham com o programa de Filosofia para crianças proposto por Lipman em 1985. O programa foi trazido por Catherine Young Silva, americana naturalizada brasileira. Catherine graduou-se em Filosofia pela PUC-SP e pela USP e cursou mestrado em Filosofia para Crianças no IAPC.

Em janeiro de 1985, fundou uma instituição civil, sem fins lucrativos, denominado Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças – CBFC. Este centro funciona nas instalações da sede das Escolas Yazigi, em São Paulo. Catherine faleceu em 1993 e, atualmente o centro é dirigido por Isabel Cristina Santana. Este centro possui representatividade exclusiva do programa desenvolvido por Lipman aqui no Brasil, o que lhe confere o direito de publicar os materiais e a realização dos cursos de formação de professores.

O CBFC realiza cursos intensivos de formação de quarenta horas, onde são abordados os cinco programas adotados no Brasil (*Rebeca, Issao e Guga, Pimpa, Ari dos Telles e Luísa*), com o intuito de fornecer subsídios para que os professores possam compreender adequadamente o programa de Lipman, bem como os instrumentos necessários para a prática eficiente com as crianças.

Após a realização dos cursos de formação, o CBFC envia um supervisor formado em Filosofia e Filosofia para Crianças para que monitore o trabalho dos professores, com a finalidade de verificar sua prática. De acordo com Kohan (2000), no Brasil há mais de quinhentas e cinqüenta escolas e mais de duzentos mil alunos trabalhando com o programa de Lipman, sendo mais de setenta por cento das escolas pertencentes à rede particular de ensino.

Segundo Kohan (2000), apesar de haver uma certa indiferença da comunidade acadêmica brasileira com relação à proposta de Lipman, há um expressivo e contínuo crescimento de interesse na área, visto que existem inúmeros trabalhos de monografias de graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorado nesta área. Há também um interesse por parte de universidades, como, por exemplo, a Universidade de Brasília - DF, que realizam programas especiais de pós-graduação.

Porém, devemos observar que o crescente interesse e aplicação do Programa de Filosofia para Crianças de Lipman trazem consigo pressupostos e implicações importantes a serem consideradas. Estes pressupostos e implicações constituem-se em desafios para se pensar na prática de Filosofia com crianças no Brasil na atualidade, que são:

Desafios teóricos: Lipman compreende o filosofar de maneira restrita e limitante no que diz respeito às suas possibilidades transformadoras. Sabemos que não cabe à Filosofia indicar os caminhos para estas transformações, mas colaborar para esclarecer e compreender melhor a atual sociedade.

No Brasil, também é importante que se considere o desenvolvimento histórico do seu sistema educacional para que o programa seja melhor adaptado ao seu tipo de realidade educacional.

Desafios metodológicos: A utilização de métodos ou programas não se adequa ao ensino de Filosofia, visto que esta prática necessita de uma proposta metodológica que afirme e propicie esta relação e varie as formas de adoção do discurso filosófico nas escolas.

Desafios político-institucionais: Necessidade de se definir nitidamente qual a finalidade política do programa, pois ou se consolida uma política de

priorização do sistema de ensino público ou se partilha do seu desmoronamento. No Brasil, a inexistência de uma política pública que permita a inserção do programa de Lipman nas escolas públicas, tem facilitado a sua privatização e elitização, visto que como já foi falado anteriormente, este programa encontra-se presente em mais de 70 por cento das escolas particulares brasileiras.

Estes desafios nos mostram que, mesmo com um número cada vez maior de professores formados para trabalhar com o programa desenvolvido por Lipman aqui no Brasil, ainda é preciso haver ajustes para que o programa seja trabalhado de uma maneira mais adequada à realidade educacional brasileira, uma vez que este sistema apresenta arestas que precisam ser aparadas. Estas arestas se encontram presentes no modo como se concebe a educação no Brasil, pois sabemos que não há ainda uma política educacional que privilegie o pensar como peça fundamental na aprendizagem infantil.

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, procuramos ressaltar a importância de uma educação voltada para o pensar, que valorize o pensamento infantil, através do estímulo ao pensar desde a Educação Infantil.

Para justificar esta importância, apresentamos o Programa de Filosofia para Crianças, criado por Matthew Lipman, o qual pretende estimular as crianças a pensarem utilizando a Filosofia como ponto fundamental na construção do conhecimento.

Iniciamos o trabalho apresentando as diferentes visões de criança e infância encontradas na *Encyclopédie*, uma das primeiras enciclopédias do mundo, sendo publicada no século XVIII. Vimos, por exemplo, que do ponto de vista médico o conceito de criança e infância estava ligado à definição das doenças, e também que em diferentes momentos da história elas foram vistas como seres incapazes, e viviam à margem da sociedade.

Apontamos que apesar desta concepção ter se modificado ao longo do desenvolvimento da sociedade, ainda hoje existem crianças que vivem em condições tão desfavoráveis quanto à de séculos atrás. Ressaltamos também que no Brasil existe o Estatuto da Criança e do Adolescente que é um conjunto de normas que explicitam os direitos das crianças e adolescentes, mas que apesar disso ainda encontramos uma boa parcela deles nas ruas ou vivendo em situações de risco.

Logo após, tratamos do desenvolvimento cognitivo da criança, tomando como referência as concepções de Piaget e de Vygotsky. Aqui destacamos o desenvolvimento cognitivo, apresentando os principais elementos da teoria de cada

um destes autores, bem como o caminho percorrido pela criança durante o seu desenvolvimento cognitivo.

Para Piaget, a gênese do conhecimento humano estava atrelada ao estudo minucioso de cada uma das fases do desenvolvimento humano denominadas "Sensoriomotoras", "Pré-operatória", "Operatório-concreta" e "Operatório-formal". Ele concebia o fator biológico como ponto fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo humano.

Já Vygotsky, concebia o conhecimento como produto das interações do indivíduo com o meio ao qual está inserido. Deste modo, os estímulos do ambiente externo aliado ao fator biológico, levariam o indivíduo a desenvolver funções mentais cada vez mais complexas, o que contribuiria para o seu desenvolvimento cognitivo.

Ao tratarmos da importância da educação para o pensar enfatizamos que a curiosidade que a criança possui diante de tudo o que vê é um fator fundamental no processo de aquisição do conhecimento. No entanto, ao ingressar na escola esta característica é, de certo modo, sublimada, porque ela não estimula as crianças a pensar e investigar o significado das coisas.

Esta não valorização do pensamento se reflete no ambiente escolar, pois observamos que constantemente os professores se queixam de seus alunos dizendo que eles não sabem colocar suas opiniões de forma elaborada, prejudicando, assim o seu desempenho escolar.

Sendo assim, a Filosofia com crianças se justifica como elemento importante no processo educacional, pois aprendendo a organizar o pensamento de forma adequada, ela passa a interagir melhor com os conteúdos que aprende nas aulas.

Destacamos, também, que o papel do professor dentro do contexto voltado para uma educação que privilegie o pensar seria o de mediador das discussões promovidas nas aulas.

Ao falarmos da proposta de Lipman, verificamos que seu Programa de Filosofia para Crianças está centrado na concepção de que embora, a Filosofia seja vista normalmente como uma prática adulta, há meios de se iniciar as crianças neste universo, visto que assim como os adultos, elas estão constantemente se indagando, investigando, enfim, tentando encontrar as respostas para satisfazer sua ânsia de entender o mundo e a si mesmo.

Ao apresentarmos o Programa de Filosofia para Crianças desenvolvido por Lipman, destacamos a utilização das Novelas Filosóficas que são uma adaptação da História da Filosofia feitas por ele. Estas novelas servem de base para as aulas, onde a sala de aula passa a se constituir numa no que Lipman chama de Comunidade de Investigação, que nada mais é do que um espaço onde o diálogo entre os participantes é o fator primordial na busca do conhecimento.

Ao final do trabalho, traçamos um panorama deste programa de Lipman no Brasil, que é um dos países que mais adota a metodologia proposta por ele. Apontamos os pontos e destacamos também as dificuldades encontradas em se inserir este programa na rede pública de ensino.

Também, mencionamos que há cursos para a formação de professores habilitados para o trabalho de Filosofia com crianças aqui no Brasil, que são ministrados pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças e entidades ligadas a ela em diversas partes do país. Além disso, abordamos alguns desafios para a prática de Filosofia com crianças aqui no Brasil, dada a dificuldade encontrada na sua inserção no ensino público brasileiro.

Ao concluir este trabalho, podemos inferir que apesar de todas as especulações geradas em torno do Programa de Filosofia para Crianças de Lipman, podemos considerá-lo, sem dúvida, como um pioneiro na valorização do pensamento infantil como fonte de produção de conhecimento, uma vez que reconhece que, se for estimulada a reflexão da criança desde cedo esta poderá desenvolver o raciocínio, a criatividade e, conseqüentemente, uma autonomia na aprendizagem.

Acreditamos ser relevante a existência de uma maior abertura desta metodologia no ensino público brasileiro, visto que, como pudemos constatar, embora seja bastante difundida no Brasil, esta se encontra presente quase que exclusivamente na rede de ensino privada.

A educação brasileira encontra-se decadente e esta postura limitadora impede que mais crianças tenham acesso a um tipo de educação que visa a autonomia do aluno. Privá-los disso é não é a melhor forma de se conduzir a educação, pois esta deve priorizar a formação de um indivíduo consciente de seu papel no mundo e capaz de pensar sobre sua realidade. Esta autonomia do aluno é o ideal de educação que devemos buscar para que possamos contribuir significativamente para a formação de um cidadão mais crítico e reflexivo que saberá se posicionar diante do mundo de maneira mais segura e correta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTE, Meire. **Pensar também se aprende na escola**. Nova Escola, São Paulo, n. 174, p. 26-7, agosto, 2004.

_____ **O que é Filosofia?** Disponível em: <<http://www.cbfc.org.br>>

CORAZZA, Sandra Mara. **O que faremos com o que fizemos da infância?** In: Simpósio Internacional Crise da Razão E da Política na Formação. ,

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. (Sem ano de publicação).

DE MASI, Domenico; PEPE, Dunia (org). **As palavras no tempo: vinte e seis vocábulos da Encyclopédie reescritos para o ano 2000**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra; São Paulo, 1996.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LORIEIRI, Marcos Antônio. **O trabalho de Filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos**. In: Lugares da Infância: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHARP, Ann Margaret. **A outra dimensão do pensamento que cuida**. In: Lugares da Infância: Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TEIXEIRA, Evilázio F. Borges. **A educação do homem segundo Platão.** São Paulo: Paulus, 1999.

MATTHEWS, Garreth B. **A Filosofia e a criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TELLES, Maria Luiza Silveira. **Filosofia para jovens: Uma iniciação à Filosofia.** Petrópolis: Vozes, 1996.

TELLES, Maria Luiza Silveira. **Filosofia para crianças e adolescente de 10 a 14 anos.** Petrópolis: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, Lev. S. **Formação Social da Mente.** Martins Fontes, São Paulo: 2000.

WONSOVICZ, Sílvio. **O ensino de Filosofia na escola Fundamental: O Projeto de Educação para o Pensar de Santa Catarina (1989-2003).** Campinas, 2003.



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): MARIEÉLEA SILVA DO NASCIMENTO

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : EDUCAÇÃO PARA O
PENSAR : FILOSOFIA E CRIANÇAS, UMA APRENDIZAGEM
POSSÍVEL?

ORIENTADOR : _____

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador : _____

Professor convidado: Angela Maria

Nota : 10,0 (DEZ)

Considerações:

A monografia de Marieélea apresenta uma
estrutura sistematizada de ideias e fun-
cionamentos teóricos. Esse trabalho discute
com muita pertinência a filosofia,
enquanto conhecimento significativo
para a construção de reflexões críticas.

Maurícia discute muito bem as principais ideias de Matthias Lipmann, assim como indica o caminho que ele utiliza as diferentes filosofias para educar para o pensar. Por isso, consigo a nota 10,0 (dez) à aluna. Ulke

Segundo avaliador :

Professor orientador : Valéria Wilke

Nota: 10,0 (Dez)

Considerações:

O trabalho monográfico está fundamentado e organizado academicamente, o que expressa a dedicação da aluna ao tema pesquisado.

É interessante perceber a preocupação da aluna com a educação infantil ~~em~~ na perspectiva da educação para o pensar. A proposta de Lipmann necessita ser melhor e mais conhecida pelos pedagogos.

A monografia da Maurícia trabalhou bem os pressupostos desta proposta e a ainda modo como trabalhá-la na sala de aula.

Por isso, consigo a nota Dez. (10,0)

Valéria Wilke

Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II: Ligia Moura Coelho

Nota : 10,0

Considerações:

O trabalho está dentro das normas da ABNT.

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
10,0	10,0	10,0	30,0	10,0

Rio de Janeiro, 23/03/2005

L. Coelho

QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES

Mês outubro / 2004

Dia				
Atividade	discussão de textos	discussão de texto	discussão de texto	
Professor	Valina Wilke	Valina Wilke	Valina Wilke	
Aluno				

Mês novembro / 2004

Dia				
Atividade	discussão de texto	discussão de capítulos	discussão de texto	
Professor	Valina Wilke	Valina Wilke	Valina Wilke	
Aluno				

Mês dezembro / 2004

Dia				
Atividade	discussão de capítulos	discussão de capítulos		
Professor	Valina Wilke	Valina Wilke	Valina Wilke	Valina Wilke
Aluno				

Mês janeiro / 2005

Dia				
Atividade	idem	idem	idem	idem
Professor	Valina Wilke	Valina Wilke	Valina Wilke	Valina Wilke
Aluno				