

Introdução ao estudo da filosofia para crianças na escola

uma nova proposta

*Luciane Magalhães Corte Real**

Este trabalho tem como objetivo fazer uma breve reflexão para uma proposta de introdução ao estudo de filosofia para crianças na escola. Para tal fim, utilizaremos o referencial teórico piagetiano como pano de fundo da proposta e alguns trabalhos de Matthew Lipman, autor norte-americano que, desde 1970, tem se dedicado à introdução da filosofia nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio, com o “Programa de Filosofia para Crianças”. No Brasil, o programa de Lipman foi introduzido em 1985 pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, atualmente aplicado em Pernambuco, Alagoas, Paraíba e Santa Catarina.

Num primeiro momento, refletiremos sobre a prática pedagógica em sala de aula e seus pressupostos epistemológicos, pois a proposta de estudo de filosofia para crianças necessita ser situada dentro de um pressuposto teórico. Após, trabalharemos alguns referenciais da teoria piagetiana para embasar e melhor situar uma proposta de estudo de filosofia para crianças na escola.

Observamos que, por trás de toda prática pedagógica do professor, há uma epistemologia subjacente. Segundo Becker (1996), há três tipos de epistemologias presentes na prática dos professores: a empirista, a apriorista e a construtivista.

* Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Ufrgs. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento/Ufrgs. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Ufrgs. Coordenadora da área de Psicologia do Departamento de Estudos Básicos da Faced/Ufrgs.

Becker (1994) refere que, se partirmos de uma epistemologia empirista, teremos um professor diretivo que acredita na transmissão do conhecimento, ou seja, o aluno é tábula rasa e o professor, com toda a sua experiência, vai passar de o conhecimento, ou seja, o professor sabe o que o aluno deve aprender e a sequência dessa aprendizagem.

Do ponto de vista de uma epistemologia apriorista o professor não é diretivo, pois acredita que o conhecimento está no aluno e que este deve apenas amadurecer com o tempo. Essa epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética e que cada sujeito tem um dom que pode ser despertado.

Se a epistemologia for construtivista, teremos uma proposta pedagógica construída sobre o poder constitutivo e criador da ação humana. Na interação do professor com o aluno os dois constroem conhecimento; o professor desafia o aluno, respeitando seu desenvolvimento (estrutura), levando em conta seus interesses, experiências, meio em que vive etc.; por outro lado, o aluno age sobre o objeto de conhecimento. Como nos propõe Piaget, é a *ação* que dá significado; é na interação do sujeito com o meio que este se desenvolve e aprende.

Piaget, entretanto, leva-nos a refletir mais um pouco: o que é *ação*? Será manipulação de um objeto concreto (como no estágio sensório-motor)? Será responder a uma pergunta objetiva que o professor faz a partir de um texto? Fazer uma visita ao zoológico quando se estudam os animais?

Para Piaget, *ação* é a modificação do objeto. Para conhecer um objeto, é preci-

so agir sobre ele e não apenas olhar e fazer uma cópia mental ou imagem do mesmo. A ação subentende interesse; dito de outra forma, uma perturbação ao sistema de equilíbrio do sujeito; é a ação que constrói as estruturas lógicas. "[...] o ser vivo assimila a si o universo inteiro, ao mesmo tempo que se lhe acomoda, pois o conjunto de movimentos de toda ordem, que caracterizam as suas ações e reações a respeito das coisas, ordena-se num ciclo planejado tanto pela sua própria organização, como pela natureza dos objetos exteriores" (Piaget, 1978, p. 380).

Nessa perspectiva, desenvolvimento e aprendizagem estão interligados, entretanto, o desenvolvimento precede a aprendizagem. Piaget (1972) afirma:

O desenvolvimento é um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento. A aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações externas ao sujeito, por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. Ela é provocada, em geral, como oposta ao que é espontâneo (p. 1).

O desenvolvimento é o processo essencial e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total.

Se pensarmos em introduzir a filosofia para crianças na escola, em uma perspectiva piagetiana, devemos respeitar o seu desenvolvimento e propor que as reflexões e interesses partam delas. Assim, não podemos pensar em um programa pronto, com atividades predeterminadas e objetivos rígidos, pois, dessa maneira, cairíamos numa epistemologia empirista.

Chauí (1999) refere que a atitude filosófica é o indagar, ou seja, é perguntar *o quê*, *o como* e o *porquê* das coisas, dos valores

ou das idéias; a atitude filosófica inicia-se dirigindo essas indagações ao mundo que nos rodeia e às relações que mantemos com ele. Essas questões se referem à nossa capacidade de conhecer e de pensar; logo, a filosofia realiza-se como reflexão, pois é o pensamento que se realiza sobre si mesmo.

Nessa perspectiva, um professor não *ensina* um aluno a filosofar, mas pode desafiar o pensamento filosófico com base nos interesses dos alunos. As perguntas filosóficas, são perguntas sobre a essência, a significação, a estrutura ou a origem de todas as coisas. A filosofia significa “amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. Filósofo: o que ama a sabedoria, tem amizade pelo saber, deseja saber” (Chauí, 1999, p. 19).

Matthew Lipman, filósofo americano contemporâneo, professor de lógica na Universidade de Columbia, desenvolveu um programa de filosofia para ensinar crianças e adolescentes a pensar. Em 1974 fundou, juntamente com sua equipe, um centro para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças (IAPC) na Universidade de Montclair, em Nova Jersey. Esse centro é destinado a habilitar educadores de todo o mundo em filosofia para crianças. Atualmente, são mais de cinquenta países utilizando o Programa de Filosofia para Crianças.

Lipman (1992) afirma que os adultos, através dos poderosíssimos aparatos científicos que têm à sua disposição, empenham-se em entender o universo e a controlá-lo. Da mesma maneira, as crianças perguntam “como o mundo pode ser assim?” É como se quisessem que justificassem o mundo para elas. São os significados do que elas querem apreender que elas refletem espontaneamente.

O interesse das crianças pequenas por histórias, contos de fadas e fábulas é a sua maneira de apreender o mundo, ou seja, de perguntar e obter uma resposta sobre o mundo. Lipman (1990), defendendo a idéia da introdução da disciplina de filosofia, afirma que “a filosofia oferece às crianças a oportunidade de discutir conceitos tais como o da verdade, que existem em todas as outras disciplinas mas não são abertamente examinados por nenhuma delas. A filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas” (p. 13).

Com a finalidade de trabalhar a filosofia na escola, o autor escreve algumas histórias que facilitariam o pensamento filosófico, entre eles, o Pimpa (Lipman, 1992): “Pimpa é um programa de raciocínio, comunicação e expressão que se concentra no aperfeiçoamento das habilidades do pensar e que, através do questionamento dialógico cooperativo, proporciona às crianças a possibilidade de pensar filosoficamente sobre as idéias que lhe interessam” (p. 1). A função de Pimpa é favorecer a prontidão das crianças de oito ou nove anos para a filosofia enquanto proporciona uma experiência intelectual que, por si só, já é satisfatória.

A metodologia da filosofia para crianças, segundo o programa lipmaniano, é marcada por três momentos: a leitura de um capítulo de uma novela, o levantamento das questões relativas a essa leitura e a discussão dos problemas levantados.

O programa Pimpa visa ajudar as crianças a desenvolverem as habilidades cognitivas de uma maneira seqüencial mas também acumulativa. Quando os conceitos são introduzidos, prontamente são postos em prá-

tica através de planos de discussão. As habilidades de raciocínio são desenvolvidas pela aplicação da lógica a assuntos de interesse da criança (p. 2).

O programa trabalha algumas habilidades como a ambigüidade, relações, símile, analogias, distinções, regra e razão, história, mistério e mito, que estão descritas cuidadosamente no manual do professor que trabalha com a estória de Pimpa. Refletiremos sobre uma das habilidades trabalhadas por Lipman em Pimpa: as *relações*.

Segundo o autor (1992), quando contrastamos e comparamos, descobrimos relações: mais rápido que, maior que, igual a, etc. Também descobrimos relações familiares: avô, pai, primo; como relações lingüísticas: os substantivos precisam ser modificados por adjetivos ou advérbios; os verbos precisam de objetos, etc. Assim, surge a semelhança de palavras entre si, de pessoas, de coisas, de eventos.

As crianças pequenas têm uma noção muito viva de semelhanças; elas percebem o mundo fisionomicamente por analogia das características humanas com as não humanas. Por exemplo, a xícara caída é percebida como uma "pobre xícara cansada".

Dentro da habilidade descrita, Lipman (1992) refere: "Trabalhamos heroicamente para convencer estas crianças que estes são erros de categoria e que coisas devem ser comparadas com coisas, números com números e pessoas com pessoas. Progredimos, gradativamente, em trazer um certo nível de ordem às suas expressões" (p. 4).

Lipman tenta mostrar às crianças que esse tipo de relação só pode ser situado no mundo das expressões literárias. Diz também que os adultos precisam se esforçar

para obter a expressão da criatividade que possuíam naturalmente enquanto crianças.

À luz da teoria piagetiana, questionamos esse tipo de intervenção e, para tal questionamento, utilizamos os capítulos do livro *A formação do símbolo na criança* de Piaget (1971), que trabalha o *jogo*. Para o autor, dizer que "a xícara está descansando" faz parte do jogo simbólico que predomina no período pré-operatório, principalmente entre dois a sete anos.

Segundo Piaget (1971), o *jogo* evolui pelo prazer de dominar determinadas atividades para delas extrair um sentimento de eficácia e poder. Ele classifica o *jogo* em jogo de exercício, simbólico e de regras. Primeiramente, o *jogo* é simples assimilação funcional ou reprodutora:

[...] de fato, assim como, para crescer, um órgão tem necessidade de alimento, o qual é solicitado por ele na medida do seu exercício, também cada atividade mental, desde as mais elementares às tendências superiores, tem necessidade, para se desenvolver, de ser alimentada por uma constante contribuição exterior, mas puramente funcional e não material (p. 115).

O jogo primitivo quase se confunde com o conjunto das condutas sensório-motores, entretanto são comportamentos que se reproduzem por mero prazer funcional, nos quais a assimilação predomina sobre a acomodação.

Na evolução cognitiva da criança, com a interiorização dos esquemas, o jogo da imaginação constitui, em vez do pensamento objetivo, que procura submeter-se às exigências da realidade exterior, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras e sem limites; o pensamento é orientado pela preocupação dominante da satisfação individual.

No jogo simbólico, a criança estrutura afetivamente o mundo à sua volta, trabalha internamente seus medos, conflitos, desejos e identificações. É um mundo que se abre a partir da imitação e da criação de seus personagens e que se prolonga pelo resto da vida, criando artistas, romancistas, etc. A raiva de uma briga com a mãe pode ser colocada no cachorro que ficará de castigo, a xícara de chá que a criança derrubou apenas estava cansada e resolveu virar para dormir etc.

Com a socialização da criança, o jogo adota regras e adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções espontâneas, mas imitando o real; assim, o símbolo de assimilação individual cede à regra coletiva. Nesse sentido, essa fase tão importante para a vida da criança, para seu crescimento afetivo e cognitivo, deve ser respeitada e não encarada como um erro de categoria como afirma Lipman. Aprender, para Piaget, é construir estruturas de assimilação, logo, os “erros” devem-se às estruturas presentes naquele momento do processo construtivo.

A atitude de Lipman, ao querer *convencer às crianças dos erros de categoria*, parece ser uma atitude empirista, acreditando que o professor transmite o conhecimento correto aos seus alunos. Não há uma preocupação com a gênese, mas com o ensino, desrespeitando a fase de desenvolvimento da criança. A lógica que Lipman impõe às crianças é a lógica do adulto (lógica das operações formais), e não a lógica da própria criança, que, no caso citado, seria uma lógica pré-operatória.

Piaget (1978), quando aborda o plano racional, refere que o primado da assimi-

lação se traduz pelo primado do julgamento: “Julgar não é, necessariamente, identificar, como se afirma por vezes; é assimilar, isto é, incorporar um novo dado a um esquema anterior, num sistema de implicações já elaborado” (p. 382). Logo, a assimilação racional supõe uma organização prévia. “[...] todo o conceito e toda relação exigem um julgamento para se constituírem. Se a interdependência dos julgamentos e dos conceitos demonstra, assim, a da assimilação e da organização, também sublinha, ao mesmo tempo, a natureza dessa interdependência: o juízo assimilador é o elemento ativo do processo cujo conceito organizador é o resultado” (p. 382).

Em nossa proposta de filosofia para crianças na escola, poderemos percorrer uma trajetória semelhante às histórias criadas por Lipman; podemos utilizar contos de fadas, fábulas etc., mas, acima de tudo, devemos utilizar as próprias preocupações das crianças dentro de cada fase de desenvolvimento, do meio em que vivem e das situações que estão atravessando.

Nesse sentido, Gaarder (2000), no seu romance sobre a história da filosofia, *O mundo de Sofia*, além de criticar a escola que ensina as matérias *normais* (matemática, física, química, etc.), também refere que, para as crianças, o mundo é uma *coisa nova*, algo que desperta admiração; entretanto, nem todos os adultos vêem o mundo dessa forma, vivenciando como algo absolutamente normal. Ele afirma que os filósofos e as crianças têm uma característica em comum: são receptivos e sensíveis às coisas tanto quanto um bebê.

Em nossa proposta, devemos estar abertos e atentos às indagações das próprias crianças e não àquelas que nós adultos

supomos que seriam suas indagações. Devemos privilegiar o processo das crianças em suas indagações e não uma resposta final a uma determinada pergunta, pois a indagação e a resposta de uma criança de cinco anos são totalmente diferentes daquelas de 11 anos. Respeitar o processo de cada criança é, além de respeitar a sua individualidade e as questões que esta individualidade traz, respeitar o nível de desenvolvimento. Um “erro” do ponto de vista do adulto pode ser uma linda construção na lógica da criança.

Castorina (1988) menciona que a indagação clínica, para Piaget, é o procedimento mais apropriado para se chegar à organização intelectual na investigação. No método clínico piagetiano, “o interrogador orienta o curso do interrogatório e é dirigido pelas respostas do sujeito” (p. 60). As perguntas feitas às crianças dependem de certas idéias prévias do comportamento infantil, isto é, o interrogador provoca (sem determinar seu conteúdo) as respostas das crianças. Por um movimento dialético, as respostas às perguntas dão lugar a novas perguntas com o objetivo de completar a informação que possibilite testar suas hipóteses ou reformulá-las. Logo, o método clínico piagetiano pode orientar nossas conversas com as crianças para que possamos, a partir de suas preocupações, experiências e estrutura, trabalhar suas interrogações filosóficas.

Sintetizando, nossa proposta de introdução da filosofia para crianças na escola fundamenta-se na epistemologia genética,

e no construtivismo que lhe é próprio; instrumentaliza-se no método clínico piagetiano para, finalmente, chegar à fundamentação de uma didática de ensino para crianças.

Referências bibliográficas

- BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 19(1), p. 89-96, jan./jun. 1994.
- CASTORINA, J. et al. *Psicologia genética*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1991.
- DANIEL, Marie-France. *A Filosofia e as crianças*. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- _____. *Pimpa*. Manual do professor “em busca do significado”. São Paulo: Interação, 1992.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- _____. Development and learning. In: LAVATTELLY, C. S.; STENDLER, F. *Reading in child behavior and development*. Trad de Paulo Slomp. New York: HartcourtBrace Janovich, 1972.