



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RICARDO DA SILVA FRANCO

**A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE
MATTHEW LIPMAN PARA O DESABROCHAR DA
CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA**

Londrina
2019



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2018

RICARDO DA SILVA FRANCO

**A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE
MATTHEW LIPMAN PARA O DESABROCHAR DA
CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr. Darcísio Natal Muraro

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Franco, Ricardo da Silva.

A contribuição da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância / Ricardo da Silva Franco. - Londrina, 2019.
137 f.

Orientador: Darcísio Natal Muraro.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Criatividade - Tese. 2. Educação - Tese. 3. Filosofia para Crianças - Tese. 4. Lipman - Tese. I. Muraro, Darcísio Natal. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

RICARDO DA SILVA FRANCO

**A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS DE MATTHEW
LIPMAN PARA O DESABROCHAR DA CRIATIVIDADE NA
INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dr. Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Máira Bonafé Sei
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 27 de fevereiro de 2019.

À minha mãe, Sônia, e à minha mestra,
Maíra, duas figuras femininas valiosas para
a minha formação e para a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Darcísio Natal Muraro, pela orientação nesta pesquisa, pelos ensinamentos e pela confiança no meu trabalho.

Aos professores e aos meus colegas do programa de Pós-graduação em Educação da UEL. Em especial, à professora Dra. Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui, pelos preciosos conselhos durante o estágio de docência na graduação, e à minha amiga Giovana Maria Carvalho Martins, pelo carinho e pelas angústias compartilhadas nesses dois anos de mestrado.

À professora Dra. Leoni Maria Padilha Henning, que humildemente aceitou fazer parte da banca de avaliação deste trabalho. Seus apontamentos e ensinamentos foram importantes para o meu crescimento pessoal e profissional. Obrigado!

À minha querida professora Dra. Denise Bragotto, que enxergou as minhas verdadeiras cores e contribuiu para que eu fosse capaz de brilhar como um arco-íris, além de despertar em mim o amor e o desejo de estudar o fenômeno da criatividade. Serei sempre grato!

Também agradeço à minha professora e amiga Lucimar Dizíro, pois foi primeira pessoa a me mostrar que eu tinha algum valor. Na sexta série, quando foi minha professora de Língua Portuguesa e Literatura, em certa aula, meus colegas de classe a questionaram sobre a nota atribuída a minha redação. Acusaram que eu havia recebido uma nota alta porque eu e ela eramos amigos. Com a minha redação em mãos, ela leu para a turma e durante a leitura comentou determinados aspectos presentes no meu texto que se destacavam. Guardo com muito carinho esse momento nas minhas lembranças. Foi o primeiro tijolo na construção da minha autoestima.

À minha professora Valeria Diniz, com quem, junto da professora Lucimar, compartilhava meus textos. Obrigado por também mostrar a qualidade dos meus trabalhos! Os seus ensinamentos contribuíram para a construção da minha base educacional, a qual permitiu que eu pudesse voar!

À minha amiga Maria Roseli Cruz que me recebeu em sua casa em Londrina para que eu pudesse cumprir todas as disciplinas do programa no primeiro ano. Sem o seu acolhimento as coisas teriam sido bem mais difíceis! Muito obrigado pela sua ajuda! Obrigado pelos bons momentos que tivemos juntos ao longo daquele ano!

À minha amiga Bruna Caroline Souza Lopes, irmã e confidente de mais longa data. Obrigado por todo seu amor e companherismo nesses mais de 15 anos de

amizade! E como cantaria Freddie Mercury: “When you’re through with life and all hope is lost, hold out your hand ‘cause friends will be friends right till the end”.

Agradeço à minha amiga Francielli Zaparolli de Oliveira, também irmã e confidente de longa data. Mesmo com as nossas diferenças e estranhezas, sei que podemos confiar um no outro. Do nosso jeitinho, nos apoiamos e cuidamos um do outro. Obrigado pela sua amizade!

Ao meu amigo Marcio Yukio Sugayama Junior, por sempre ter acreditado no meu potencial. Obrigado pelo carinho e pela disponibilidade de ler meus textos. Suas críticas foram importantes para o amadurecimento da minha escrita e para a minha autoestima.

Ao meu amigo Matheus Linares de Barros, com quem pude resgatar recentemente uma linda amizade de 10 anos, depois de um tempinho afastados. Sou grato de ter você por perto, pois é uma das pessoas mais preciosas e verdadeiras que já conheci. Obrigado pelo seu apoio e por ser esse grande amigo!

À minha amiga Aline Perez Gavião. Sem o seu amor e o seu colo as coisas teriam sido mais dolorosas nesses últimos anos, nos quais nossa amizade se fortaleceu tão lindamente. Você me acolheu e me ajudou a lidar melhor com as dificuldades que a vida nos coloca. Obrigado, irmã! E saiba que sempre estarei aqui também para você.

Às minhas amigas Letícia Maria Custódio de Souza e Marisa de Cássia Domingues Subtil de Almeida, que tornaram os cinco longos e integrais anos de graduação do curso de psicologia na UEL os mais divertidos e inesquecíveis. Guardo com muito carinho nossos momentos!

À minha família. Em especial ao meu pai, Artur da Silva Franco, ao meu irmão, Artur da Silva Franco Filho, e à minha avó, Gervina Ferreira de Souza, pelo apoio e por acreditarem em mim.

Ao meu companheiro Arnaldo Nogari Júnior. Nossa trajetória juntos narra uma história marcada de muitas dificuldades, mas também de companheirismo e amadurecimento. Nós crescemos juntos, nos tornamos pessoas melhores, parceiros melhores um para o outro. Paciência, insistência e amor foram nossos segredos para que nos mantivéssemos juntos, desde de lá trás, de 2009. Obrigado pelo seu apoio, pelos seus cuidados, pelos seus carinhos, pela sua parceria e pelo seu amor. Você é uma parte muito importante de mim, da minha vida. Eu te amo!

À minha mestra Máira Bonafé Sei. De todas as pessoas foi você quem mais me ensinou a acreditar em mim, pois enxergou o meu potencial e mostrou que eu posso ser grande. Nas vezes que quase desabei, você me deu suporte, me acolheu, por ser essa pessoa extraordinária que você é. Você me ajudou a cicatrizar muitas das minhas feridas. Publicamos juntos sete trabalhos. Sete vezes que pude ver o meu potencial. Obrigado por tudo!

À minha mãe Sônia Regina Gonçalves Franco. Você nunca mediu esforços para me ver feliz. Quando perguntei se era possível eu cursar psicologia na UEL em Londrina, você derrubou todas as barreiras e lutou para que eu pudesse me manter lá. Me formei. Falei sobre o desejo de cursar o mestrado, porém não tinha certeza da bolsa. Outra vez, você lutou por mim. Mesmo que às vezes a gente acabe se machucando por certos desentendimentos, sei que você estará sempre do meu lado e eu vou estar do seu. É a estrela mais bonita e forte do meu céu. Eu te amo, mãe!

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Por fim, agradeço a todos que me apoiaram nessa difícil e desafiadora jornada.

Há encantamento nos mestres que tratam a educação como arte e que transformam a sala de aula num espaço artesanal, possibilitando o encontro com respostas e realidades profundas dentro de nós, porque não temem e nem se intimidam diante do confronto, pois rejeitam o ranço da onipotência e da vaidade de vestir o manto do saber absoluto

(Denise Bragotto, 2003)

FRANCO, R. S. **A Contribuição da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da criatividade na infância.** 2019. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Este trabalho analisa, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa bibliográfica, a proposta do filósofo Matthew Lipman de ensinar filosofia na infância e a sua contribuição para o desenvolvimento do potencial criativo da criança. Compreende-se que um dos problemas centrais da escola é o desenvolvimento da criatividade no processo de ensino e aprendizagem para o qual Lipman tem uma contribuição original na sua concepção de Filosofia para Criança. Ele entende a prática filosófica como um movimento vivo de crítica e criação. Quando alguém age os componentes do seu corpo tendem a dialogar entre si e essa mesma interação ocorre entre o pensar crítico e o pensar criativo. O primeiro consiste num pensamento mais linear, explicativo e analítico, enquanto o segundo é mais inventivo e expansivo, porém não há nenhum pensamento criativo que não seja permeado de julgamentos críticos, ocorrendo a mesma interação articuladora no caso contrário. A diferença se encontra na intensidade com que um ou outro aparece no processo reflexivo, sendo o pensar crítico sensível ao contexto e o pensar criativo, orientado pelo contexto para a transformação deste. Na prática da comunidade de investigação, o pensar crítico pode impulsionar a criação de perguntas sobre conceitos problemáticos. No processo investigativo, o pensar crítico analisa as hipóteses já pensadas (pelos membros reais e virtuais como os filósofos) avaliando sua pertinência para pensar de novo o problema ou pensar um problema novo. O pensar criativo impulsiona pensar maneiras alternativas ainda não pensadas, extrapolando as limitações do já pensado e ampliando os significados da experiência real para abarcar uma experiência possível e relacionada. Pode-se observar, dessa maneira, que ensinar filosofia nas séries iniciais, conforme Lipman teoriza, significa ensinar as crianças a pensar bem, ou seja, a pensarem de modo mais crítico, criativo e ético. Nesse sentido, esta proposta pode servir como um modo alternativo para se pensar uma educação criadora contraposta à prática educacional repetidora centrada na memorização que tende a inibir a expressão do potencial criativo, na medida em que posterga a exigência do desenvolvimento desta potencialidade colocando-a como dependente do acúmulo de conhecimentos. Em contrapartida, entende-se que o desenvolvimento da criatividade deve ocorrer de forma articulada e somatória no processo reflexivo de uma aprendizagem significativa podendo ser um caminho para a busca de um pensar com excelência.

Palavras-chave: Criatividade. Educação. Filosofia para Crianças. Lipman.

FRANCO, R. S. **The Contribution of Philosophy for Children by Matthew Lipman to the Blooming of Creativity in Infancy.** 2019. 136p. Dissertation (Master's program in Education). State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This work analyzes, based on theoretical and methodological assumptions of the bibliographic research, the philosopher Matthew Lipman's proposal of teaching philosophy in childhood and its contribution to the development of the child's creative potential. It is understood that one of school's main problems is the development of the creativity in the process of teaching and learning to which Lipman has an original contribution in his conception of Philosophy for Children. He understands the philosophical practice as a living movement of criticism and creation. When someone acts, the components of their body tend to dialogue with each other and this same interaction happens between the critical thinking and the creative thinking. The first consists of a more linear thought, explicative and analytical, whilst the second is more inventive and expansive, but creative thinking does not exist without critical judgments, and the same articulator interaction happens otherwise. The difference is the intensity with which one or the other appears in the reflexive process, the critical thinking is sensitive to the context, and the creative thinking, guided by the context for its transformation. In the practice of the research community, critical thinking can boost the creation of questions about problematic concepts. In the investigative process, critical thinking analyzes the hypothesis that have already been thought (by the real and virtual members like philosophers), measuring its pertinence to think again about the problem or think about a new problem. The creative thinking propels us to think about alternative manners that have not been thought, extrapolating the limitations of what had already been thought and expanding the meanings of the real experience to embrace a related and feasible experience. This way, it can be observed that teaching philosophy in the initial years, according to what Lipman theorizes, means to teach children to think well, in other words, to think in a more critic, creative and ethic way. That way, this proposal can function as an alternative way to think about a creator education opposed to the repetitive educational practice focused on the memorization that tends to inhibit the expression of the creative potential, as far as it postpones the requirement of this potentiality's development, putting it as a dependent on the accumulation of knowledge. In contrast, it is understood that the development of creativity must happen in an articulated and additive way in the reflexive process of a meaningful learning, and it can be a path towards a searching for thinking with excellence.

Key words: Creativity. Education. Philosophy for Children. Lipman.

INTRODUÇÃO

A concepção educacional denominada Filosofia para Crianças, teorizada pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman, surge como alternativa à pedagogia tradicional de sua época que ainda se faz presente na maioria dos sistemas educacionais ao redor do mundo. Esta pedagogia valoriza a memorização e a reprodução mecânica dos conteúdos ensinados, não contribuindo com o desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa que é um dos objetivos da Filosofia para Crianças.

Lipman observou que os seus alunos do curso de filosofia apresentavam dificuldades para acompanharem o ritmo das disciplinas, mais especificamente a disciplina de lógica que ministrava. Sensível a este problema, o professor Lipman identificou que a causa se encontrava na educação inicial dos alunos que os preparava para armazenar conteúdos para fins posteriores e distante da experiência. Para resolver este problema, o filósofo criou uma proposta teórica e metodológica que pudesse contribuir para o desenvolvimento da capacidade de pensar dos estudantes desde os primeiros anos de escolaridade.

Para o autor, esta solução se vincula ao ensino da filosofia nas séries iniciais, pois ela funciona como um facilitador do que Lipman denominou de pensamento multidimensional, o qual consiste num pensar crítico, criativo e cuidadoso. Dentre as três dimensões citadas, esta pesquisa buscou dar enfoque ao pensamento criativo. O fenômeno da criatividade é amplamente estudado pelas mais diversas áreas do campo filosófico e científico, sobretudo pela psicologia nos últimos anos.

No decorrer da história, a criatividade tem sido alvo de várias concepções equivocadas a seu respeito, como, por exemplo: que o pensamento criativo é uma espécie de lampejo divino soprado pelos deuses em indivíduos privilegiados; que pessoas criativas são loucas; ou que a criatividade é herdada geneticamente, pensamento este largamente difundido pela eugenia. Todavia, estudos como os do psicólogo norte-americano Ellis Paul Torrance demonstraram que a criatividade está presente em todas as pessoas, porém em maior ou menor grau.

O sujeito criativo diverge dos padrões sociais causando estranhamento, preocupação e medo nas pessoas que vivem dentro das normas e naqueles indivíduos que detém algum tipo de poder. Muitos estão acostumados e condicionados a simplesmente reproduzirem padrões socialmente aceitos, sem se comportarem de uma maneira mais reflexiva diante das situações. A pedagogia repetidora contribui significativamente para este fator. Então, as pessoas

fixadas nestes parâmetros tradicionais, a princípio e frequentemente, acabam rejeitando uma ideia inovadora ou diferente, taxando-a de loucura ou perturbadora para a ordem social. No entanto, uma observação mais atenta ao contexto da experiência poderá mostrar traços da criatividade tanto no sentido material quanto imaterial, pois ela é uma característica da ação humana no mundo.

Observa-se, assim, a relevância e a importância do potencial criador humano para o progresso social. Isto torna necessário o desenvolvimento de pedagogias e metodologias capazes de contribuir para o desabrochar da criatividade na criança. Nesse sentido, como o ensino de filosofia na infância pode contribuir para o florescimento do potencial criativo para Lipman? Buscando responder esta questão, o presente trabalho analisou a proposta Filosofia para Crianças, bem como o próprio conceito de criatividade para Lipman. De modo a ampliar toda discussão, propôs-se, ainda, a tecer aproximações teóricas entre a filosofia do educador norte-americano e a psicologia da criatividade, possibilitando um dos aspectos originais desta pesquisa, uma vez que não há registrado no Banco de Teses & Dissertações da Capes algum texto publicado que se assemelhe.

Dessa forma, este trabalho justifica-se, primeiramente, enquanto um estudo exploratório por averiguar uma escassa produção científica a respeito da relação entre: filosofia e criatividade. Como mencionado acima, ao pesquisar no Banco de Teses & Dissertações da Capes, pode ser verificado que os textos existentes nas páginas de busca referentes a esta problemática se resumem a um número pequeno. Dentre as teses e dissertações, duas foram selecionadas, pela aproximação temática, para uma breve apresentação, a fim de reforçar o diferencial deste trabalho. Em segundo, esta pesquisa se justifica, ainda, por sua relevância social, pois investiga e viabiliza uma ferramenta diferenciada para o educador apta a colaborar com o desenvolvimento das potencialidades humanas, em especial da criatividade, indispensável para o avanço social nas diversas esferas como a educação, a saúde, a economia e etc.

O primeiro material selecionado, da pesquisadora Maria Aparecida Lima Piai Rosa, refere-se à dissertação defendida na Universidade Estadual de Londrina, no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, no ano de 2012, com o título: “A filosofia na infância como um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas”. O trabalho objetivou discorrer sobre a questão da filosofia na infância como uma possibilidade para o desenvolvimento do pensamento multidimensional, conforme Matthew Lipman denominou. Tal forma de pensar é, como já mencionado anteriormente, formada pelo pensamento crítico, criativo e cuidadoso. Teve-se como enfoque o pensamento crítico a partir

da filosofia pragmatista de John Dewey e Matthew Lipman, pois ambos discutem a importância do ambiente social para o crescimento humano e o papel da filosofia enquanto disciplina formadora do homem desde tenra idade. Sendo assim, a dissertação de Rosa se difere da proposta desta pesquisa porque escolheu como foco o pensamento lógico e não o pensar criativo.

Já o segundo trabalho, do pesquisador Valter Ferreira Rodrigues, refere-se à tese defendida na Universidade Federal da Paraíba, no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado em Educação, em 2014, com o título: “O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades”. Rodrigues (2014) explica que a filosofia não se configura apenas como um saber histórico e argumenta a respeito do próprio ato de filosofar, que implica num movimento capaz de transformar o modo como o ser humano compreende a si e ao mundo, como também o seu modo de agir e construir a realidade. Nesse sentido, a tese citada teve como objetivo discutir a função do ensino de filosofia no ensino médio de proporcionar ao aluno o encontro com uma filosofia completa, isto é, em que o conhecimento histórico esteja presente, mas sendo priorizado o filosofar. O autor traz uma importante hipótese a qual esta pesquisa entende também como central, sendo ela: “O filosófico é, antes de tudo, uma força de criação e seu ensino uma experiência de criatividade” (RODRIGUES, 2014, p. 35). Entretanto, Rodrigues faz uso de um referencial teórico distinto e embora tenha utilizado determinadas obras de Lipman, tais obras não se configuram como a principal perspectiva teórica do trabalho. Além de que, o recorte da tese do pesquisador foi o ensino médio, já o desta dissertação o ensino fundamental e nas suas referências não constam obras da área da psicologia da criatividade.

Nota-se que nenhum dos trabalhos descritos buscaram estudar com ênfase a relação filosofia-criatividade a partir do pensamento lipmaniano e da psicologia da criatividade, utilizada nesta pesquisa para reforçar as ideias do filósofo. Dessa maneira, a proposta desta dissertação em analisar a contribuição do ensino da filosofia nas séries iniciais para o desabrochar da criatividade se mostra pertinente e coerente.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica. Tal tipologia tem sido usada com mais frequência em estudos exploratórios ou descritivos. Ou seja, trabalhos em que o objeto de estudo é pouco estudado, dificultando, assim, a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis (LIMA; MIOTO, 2007). De acordo com Silveira e Córdova (2009), este tipo de pesquisa é realizado a partir do levantamento de referências teóricas já existentes publicadas em meios impressos, como livros, e eletrônicos, como artigos científicos. Desse modo, a pesquisa bibliográfica, conforme Lima e Miotto (2007, p. 40) argumentam, “[...] possibilita um

amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto”.

Em outras palavras, essa metodologia científica consiste numa reflexão crítica baseada em conhecimentos acumulados cuja finalidade é a de gerar uma síntese, uma solução para a problemática investigada (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Contudo, deve-se ressaltar que este tipo de pesquisa não se trata somente de uma “simples” revisão de literatura. Na verdade, a revisão bibliográfica é um pré-requisito para toda e qualquer pesquisa científica, “[...] ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA, MIOTO, 2007, p. 38).

Conforme Lima e Miotto (2007) descrevem, há uma sequência de procedimentos composta por quatro fases, sendo elas: elaboração do projeto de pesquisa, investigação das soluções, análise explicativa das soluções e síntese integradora. Assim, cada etapa do processo será descrita a seguir de maneira mais detalhada para que a metodologia adotada no presente trabalho fique esclarecida.

A elaboração do projeto de pesquisa implica “[...] na escolha do assunto, na formulação do problema de pesquisa e na elaboração do plano que visa buscar as respostas às questões formuladas” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40). O assunto escolhido foi a criatividade no campo educacional considerando a importância desta na formação de cidadãos ativos socialmente. O estudo se concentrou na concepção de Filosofia para Crianças de Lipman por ter se apresentado como uma das visões educacionais que elege a criatividade como um dos aspectos centrais. Assim, o problema formulado foi, como dito anteriormente: como o ensino de filosofia na infância pode contribuir para o desabrochar da criatividade segundo Lipman? Em relação ao plano para a busca das possíveis respostas para o problema investigado, a adoção de critérios que delimitam o universo estudado é importante, pois orientam a seleção do material a ser coletado. Lima e Miotto (2007) sugerem quatro critérios norteadores: parâmetro temático, parâmetro linguístico, principais fontes e parâmetro cronológico.

Três dos quatro critérios foram adotadas, o parâmetro cronológico não foi definido por se tratar de um trabalho em que a volta a determinadas obras clássicas da filosofia foi indispensável, isto é, voltou-se para obras da década de 90, como também, voltou-se para textos da década de 380 a.C., por exemplo. Assim, um parâmetro cronológico mais restrito como, por exemplo, utilizar apenas obras entre as décadas de 90 e 2000 não se mostrou pertinente e vantajoso para este estudo. As fontes consultadas foram livros, artigos científicos,

dissertações e teses. Preferencialmente textos no idioma português. Já o parâmetro temático, definiu-se três temáticas centrais: filosofia-criatividade, filosofia-educação infantil e educação-criatividade. Por exemplo, as principais obras que fundamentaram todo o trabalho contemplam uma ou mais das temáticas escolhidas. Os livros *A filosofia na sala de aula*, *A filosofia vai à escola* e *O pensar na educação*, de Lipman, aborda as três temáticas ao discutir: a proposta da Filosofia para Crianças, o currículo escolar, o papel da filosofia nas escolas e nas salas de aula, o conceito de pensamento multidimensional e especificamente de pensamento criativo. O mesmo ocorre com as obras do filósofo John Dewey, *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*, *Democracia e educação* e *Experiência e educação*, pois elas discutem a importância da filosofia na educação para a formação humana desde tenra idade e conceitos como experiência, crescimento, imaturidade, plasticidade, hábito que estão intimamente relacionados com a capacidade de criar do ser humano.

A coleta de dados e as primeiras leituras dos textos selecionados aconteceram na fase da investigação das soluções. Para o levantamento da bibliografia, a busca de artigos, livros, dissertações e teses no meio eletrônico ocorreu no banco de dados da Capes, da SciELO, da Educ@, da PePSIC e do Google Acadêmico. No campo assunto de cada banco de dados optou-se por usar os seguintes conjuntos de descritores: “Filosofia” e “Criatividade”, “Filosofia” e “Educação Infantil”, “Educação” e “Criatividade”, “Matthew Lipman” e “Criatividade”, “Matthew Lipman” e “Educação”, “John Dewey” e “Educação”, “Filosofia” e “Criança”, “Filosofia” e “Infância”, “Criatividade” e “Criança”, “Criatividade” e “Infância”, sem restringir nos descritores textos exclusivos da área da filosofia, da educação ou da psicologia. consulta aos textos impressos se deu através da visita às bibliotecas da Universidade Estadual de Londrina e por meio da compra pessoal de determinados livros.

Tal fase pressupõe, ainda, três subfases primordiais de leitura do material obtido. No caso da pesquisa bibliográfica, tem-se a noção de que a realização de leituras sucessivas do material é essencial, pois “[...] a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41). A primeira subfase chamada de leitura de reconhecimento do material bibliográfica consiste numa leitura rápida dos resumos dos materiais. Após esse primeiro levantamento das informações contidas na bibliografia, iniciou-se a segunda subfase denominada leitura exploratória na qual se configura em uma análise mais aprofundada do material. Com as anotações e resumos pessoais, os textos puderam ser elegidos

com mais rigor, contemplando a subfase da leitura seletiva, ou seja, quais obras realmente utilizar e quais não.

Uma vez elencados as referências norteadoras da pesquisa, “[...] a análise explicativa das soluções é construída a partir dos dados obtidos nas obras selecionadas, conforme a metodologia proposta e baseada no referencial teórico construído para a pesquisa” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 43). Nessa fase tem-se também a subfase da leitura reflexiva ou crítica, com a finalidade de ordenar e sumarizar as informações colhidas. Trata-se da construção de toda a fundamentação teórica do trabalho, isto é, da compreensão e apreensão do pesquisador dos conteúdos lidos para elaboração da síntese do seu trabalho.

Nesse sentido, a última fase, a síntese integradora das soluções, cuja subfase implica na leitura interpretativa, nas palavras de Lima e Miotto (2007, p. 41):

[...] é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma inter-relação destas com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador neste momento é o propósito do pesquisador.

O resultado da fase da análise explicativa das soluções pode ser observado nos capítulos 1 e 2 que compõem toda fundamentação teórica. Enquanto que o capítulo 3 apresenta a síntese das soluções propostas. Sendo assim, torna-se importante uma breve apresentação dos capítulos e dos tópicos presentes em cada capítulo.

Com o título: “Educação e criatividade: contextualizando”, o primeiro capítulo almejou apresentar um olhar amplo sobre a criatividade, ao discutir a sua função social, e discorrer a respeito dos principais motivos responsáveis pelo fracasso escolar por falta de uma educação criativa. Sendo assim, no primeiro tópico, “A relevância social da criatividade”, discutiu-se visões mais gerais da ideia de criatividade baseadas na área da psicologia da criatividade e de outras áreas que estudam tal fenômeno, apresentando o seu sentido, a sua importância e o seu alcance social. Após essa breve introdução, o tópico dois, “A educação repetidora como barreira a criatividade”, buscou explicar os motivos centrais que levam o sistema educacional a sua ineficiência para uma educação criativa. Tal subitem se pautou, especialmente, nas obras de Paulo Freire, que também parece ter sido influenciado pelas obras de Dewey, assemelhando-se com Lipman, ao discorrer a respeito de conceitos como negação do corpo e da relação opressor-oprimido. A filosofia de Dewey critica dualismos como mente-

corpo, argumentando a importância e o valor do significado das experiências para o corpo, bem como tenta desconstruir a hierarquia na qual o professor se coloca como senhor do saber, pois sugere que o educador assuma um papel de mediador do conhecimento. Ainda, foi utilizado para ampliar a discussão os estudos realizados na área da psicologia da criatividade.

O capítulo 2, “A filosofia da infância: condições do pensamento criativo”, objetivou expor, de modo mais rigoroso, a linha de pensamento que fundamenta este trabalho. Então, o primeiro, segundo e terceiro tópicos, intitulados respectivamente de “Imaturidade e crescimento: condições da criatividade”, “O hábito como a chave para o poder criador” e “O pragmatismo de Dewey e a importância da experiência para a criatividade”, trazem uma visão de desenvolvimento humano e de pressupostos filosóficos capazes de dar sustentação a proposta Filosofia para Crianças com base na teoria do filósofo norte-americano John Dewey, que se utiliza do termo crescimento ao invés de desenvolvimento e que influenciou profundamente as obras de Lipman. Sobre os três últimos tópicos, sendo eles na ordem “O valor da experiência: a descoberta do significado e sua contribuição para o desenvolvimento global da criança sob a ótica de Lipman”, “A filosofia da infância” e “Pensamento multidimensional: definindo o pensar criativo”, esses apresentam as ideias conceituais de criatividade e dos pressupostos filosóficos que fundamentam uma filosofia da infância na qual a proposta da Filosofia para Crianças de Matthew Lipman se embasa teórica e metodologicamente.

O terceiro capítulo, “Educar para o pensar criativo: a filosofia em sala de aula”, objetivou gerar a síntese integradora das soluções ao analisar a Filosofia para Crianças a partir das Comunidades de Investigação e discutir a respeito da sua contribuição para o desenvolvimento da criatividade nas crianças. Os três primeiros tópicos, “A prática filosófica e a reforma educacional”, “O uso das histórias filosóficas na Filosofia para Crianças” e “O diálogo e as Comunidades de Investigação”, respectivamente, abordaram aspectos teóricos e práticos da metodologia proposta, explicitando como ela funciona. Por fim, o último tópico, “A prática da filosofia em sala de aula e a criatividade”, resgatou as temáticas discutidas anteriormente de maneira a sintetizar e responder se, de fato, o ensino da filosofia na infância contribui para o florescer da criatividade.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE: CONTEXTUALIZANDO

Este capítulo objetivou, no primeiro tópico, expor um olhar amplo sobre a criatividade apoiando-se em pensadores da psicologia que discutem esta temática, visando explorar o seu sentido, a sua importância e o seu alcance social. Traz-se textos de pesquisadoras como a professora emérita da UnB, Eunice Maria Lima Soriano de Alencar, responsável por iniciar os primeiros estudos sobre o fenômeno da criatividade no Brasil, e a professora da PUC-Campinas, Solange Muglia Wechsler, tendo sido orientada em seu doutorado pelo próprio Paul Torrance, na Universidade de Geórgia, nos Estados Unidos, de 1978-1981, configurando-se, por sua trajetória e produção acadêmica, como uma das principais estudiosas da criatividade em território brasileiro. Outros autores que não da psicologia da criatividade, mas de áreas distintas que também estudam a criatividade foram usados para enriquecer o texto, sendo eles: Kevin Ashton, importante pesquisador britânico do Massachusetts Institute of Technology (MIT), Saturnino de la Torre, doutor em filosofia, professor da Universidade de Barcelona desde 1974, e Silvia Adela Kohan, filóloga e escritora argentina.

O segundo tópico visou apresentar os principais motivos que levam o sistema educacional ao fracasso a respeito de educar para o pensar criativo. Para tal, o tópico se fundamentou inicialmente em expor algumas das críticas que Lipman tece a respeito da educação tradicional, depois conceitos como educação bancária e relação opressor-oprimido pertencentes à teoria de Paulo Freire foram utilizados para explicar a razão central da escolha do sistema educacional pelo método expositivo, repetidor, em detrimento de uma educação plena em que o pensar é a base, a qual visa verdadeiramente a formação de cidadãos críticos, criativos e éticos. Após essa discussão, foram apresentadas algumas contribuições das pesquisas desenvolvidas pela área da psicologia da criatividade acerca da problemática discutida.

1.1 A RELEVÂNCIA SOCIAL DA CRIATIVIDADE

A importância do potencial criativo para a vida social humana parece estar longe de ser evidente ainda para a maioria das pessoas. Isto ocorre por consequência, notadamente, de ideias errôneas espalhadas a partir de estudos equivocados, sobretudo aqueles fundamentados na perspectiva da eugenia, sobre o que é e como acontece a sua manifestação

(ASHTON, 2016). De acordo com Ashton (2016, p. 15), em muitos dos livros que leu, durante a sua formação enquanto pesquisador, encontrou os mesmos pensamentos falsos de que as ideias criativas “[...] surgem de um jeito mágico, as pessoas as recebem com entusiasmo e os criadores são vencedores”. Esses discursos colaboram para a criação, a permanência e a proliferação de mitos acerca do processo criativo, tais como: 1) a criatividade é uma espécie de “dom”; 2) por ser um “dom”, a sua manifestação ocorre apenas em pessoas que receberam algum sopro divino ou em gênios; 3) logo, a criatividade está presente somente num pequeno grupo de pessoas privilegiadas; e 4) a sua expressão acontece semelhante a um lampejo mágico, isto é, as ideias surgem do nada (ALENCAR, 2009). Como consequência da criação desses mitos, uma espécie de cegueira coletiva se instalou, o que impede a maioria das pessoas de enxergar a importância pessoal e social da criatividade, pois elas desconhecem em si mesmas esse potencial criador (TORRE, 2005).

Através do pensamento criativo, o ser humano se torna apto a desenvolver de maneira plena seus atributos pessoais, seja para a execução de tarefas mais restritas à sua vida pessoal, como abrir um negócio próprio, até a aplicação de ideias capazes de mudarem o mundo a sua volta, como a invenção da roda (TORRE, 2005). Com o crescente aumento do número de pesquisas científicas realizadas na área, em especial após 1950 com o discurso de Guilford, presidente da Associação Americana de Psicologia na época, em defesa da importância de se estudar a criatividade, constatou-se que a criação é produto de um processo no qual o criador segue, de modo consciente ou inconsciente, determinadas fases (ALENCAR, FLEITH, 2003; BRAGOTTO, 2003). Sendo assim, verificou-se dois aspectos cruciais a respeito do fenômeno da criatividade: primeiro, o processo criativo pode ser dividido em fases e cada fase pode ser estudada individualmente; e, segundo, o potencial criativo está presente em todas as pessoas, porém em maior ou menor grau (ALENCAR, 2009; ALENCAR, FLEITH, 2003; ASHTON, 2016; BRAGOTTO, 2003; KOHAN, 2013; LUBART, 2007; TORRE, 2005; WECHSLER, 2008).

A divisão do processo criativo em fases facilitou uma compreensão mais aprofundada do fenômeno e possibilitou, assim, a construção de metodologias científicas consistentes e diversificadas capazes de contribuir para o florescimento da criatividade nos mais diversos tipos de pessoas existentes, isto é, pessoas extrovertidas, introvertidas, sistemáticas etc. (ALENCAR, 2009; LUBART, 2007; WECHSLER, 2008). Desse modo, observa-se que a criatividade não se refere a um “dom” e nem se encontra apenas num grupo seleto de indivíduos, mas em todos, como já descrito, independentemente de classe social, raça e sexo (ASHTON, 2016; WECHSLER, 2008; ALENCAR, 2009). Além de que, o processo

criativo não surge do nada, como um lampejo mágico, na verdade, ele surge de um processo complexo que exige dedicação, trabalho e conhecimento (ASHTON, 2016; BRAGOTTO, 2003; KOHAN, 2013; TORRE, 2005).

No entanto, muitas pessoas podem apresentar certa resistência ao ler essas informações, preferindo ainda acreditar nos mitos que ouviram durante toda a sua vida. Sensível a isso, Ashton (2016) narra em sua obra várias histórias de indivíduos criativos, dentre elas encontra-se a de Edmond Albius, responsável por ter criado uma técnica eficaz para a polinização da baunilha, o que permitiu que a orquídea fosse cultivada fora do México sem a necessidade do seu agente polinizador natural: uma espécie de abelha que vive apenas no litoral do golfo do México.

Por séculos, o México foi o único distribuidor desse tempero tão desejado e usado na culinária do mundo todo (ASHTON, 2016). Vários países tentaram incessantemente descobrir uma maneira de poderem cultivar a baunilha em suas próprias terras, mas fracassaram em todas as tentativas (ASHTON, 2016). Somente em 1841, em Sainte-Suzanne, uma cidade de Reunião, um país africano localizado numa ilha próxima a Madagascar, colonizada pela França, um garoto de 12 anos, negro e escravo, conseguiu resolver o problema que foi um desafio para a Europa e o mundo durante centenas de anos, polinizando pessoalmente a orquídea do seu senhor Ferréol (ASHTON, 2016). Depois de 20 anos, Ferréol finalmente viu sua orquídea dar fruto, o que o deixou muito surpreso e o fez, a princípio, duvidar do garoto (ASHTON, 2016). Então, pediu ao jovem que demonstrasse pessoalmente como tinha feito e, nas palavras de Ashton (2016, p. 21-22), “[...] Edmond puxou a borda de uma flor de baunilha e, usando um pedaço de bambu do tamanho de um palito de dentes, gentilmente juntou a antera cheia de pólen ao estigma receptor de pólen [...]” e pronto.

Após essa demonstração, o garoto, sob ordens, teve de viajar a ilha ensinando outros escravos o seu método e não demorou para que a notícia chegasse na França, onde sua técnica foi chamada de *le geste d'Edmond*; em português significa gesto de Edmond (ASHTON, 2016). Em 1848, Ferréol libertou Edmond, aos 19 anos de idade, da escravidão e lutou para que o nome do jovem negro fosse reconhecido e lembrado pelo seu grande feito (ASHTON, 2016). Hoje, a baunilha é uma das duas especiarias mais vendidas e usadas no mundo, junto do açafrão (ASHTON, 2016).

O garoto cresceu cercado dos mais variados tipos de plantações e o plantio era o que os seus pais faziam, o que seus antepassados fizeram. Assim, ele recebeu das gerações anteriores conhecimentos e técnicas sobre plantas (ASHTON, 2016). Provavelmente, Edmond observou durante anos aquela orquídea que os adultos tanto deviam falar sobre e, a partir dos

conhecimentos adquiridos pelos seus antepassados somados as suas próprias experiências, tentou descobrir um jeito de resolver o problema da baunilha e obteve êxito (ASHTON, 2016). O pensar criativo refere-se a um diálogo com o conhecimento já adquirido e pensado por outras pessoas com os seus próprios pensamentos e experiências, num momento defendendo um e rejeitando o outro, modificando-os, juntando-os, transcendendo-os, até surgir uma maneira própria de se fazer algo e/ou solucionar a problemática em questão (ASHTON, 2016; LUBART, 2007). Interessante pensar no quanto os países gastaram durante séculos na tentativa de cultivar a baunilha em suas próprias terras e deve-se ressaltar que tiveram acesso às mentes mais brilhantes do ramo, porém foi um garoto com um simples pedaço de bambu quem resolveu o problema (ASHTON, 2016). Um garoto negro e escravo que não teve acesso à educação (ASHTON, 2016).

A respeito, então, dos principais mitos difundidos socialmente que dificultam as pessoas a tomarem consciência do valor pessoal e social da criatividade, Ashton (2016, p. 18) pondera:

Vistas em conjunto, essas histórias revelam um padrão de como os seres humanos fazem coisas novas, um padrão que é ao mesmo tempo encorajador e desafiador. A parte encorajadora é que todo mundo pode criar, e podemos demonstrar isso de modo bastante conclusivo. A parte desafiadora é que não existe momento de criação mágico. Os criadores passam quase todo o tempo perseverando, apesar da dúvida, do fracasso, do ridículo e da rejeição, até conseguirem realizar algo novo e útil. Não existem truques, atalhos ou esquemas para se tornar criativo de uma hora para outra. O processo é comum, ainda que o resultado não seja.

O processo comum consiste justamente nas fases da criatividade as quais os estudos conseguiram operacionalizar facilitando a compreensão deste fenômeno. Embora exista divergência entre determinados autores com relação ao número de fases, o modelo do processo criativo mais famoso é o do psicólogo inglês Graham Wallas (1858-1932) que o dividiu em quatro etapas: preparação, incubação, iluminação e verificação (LUBART, 2007). A preparação consiste na análise inicial a respeito da problemática a ser investigada, ou seja, trata-se de uma primeira coleta de informações, o máximo possível de materiais devem ser coletados, o que conseqüentemente acaba desencadeando a segunda fase (ALENCAR; FLEITH, 2003). Então, tem-se a fase mais complexa do processo chamada de incubação, pois implica num momento que pode durar apenas segundos ou anos para saltar para a etapa de iluminação (BRAGOTTO, 2003). É quando acontece o jogo associativo inconsciente, começa a se formar uma complexa rede de associações entre as informações coletadas. É um período de uma maior movimentação

interna do que externa (WECHSLER, 2008). A intuição parece estar relacionada com a fase de incubação, pois essa sensação surge das vivências, do que as pessoas vão coletando ao longo da vida, e redes de associações mais e menos ricas em detalhes são formuladas. Assim, quando alguém está numa determinada situação e tem essa sensação de intuição, provavelmente ela foi desencadeada em função dessas redes.

Sobre a intuição Torre (2005) apresenta certos dados de uma pesquisa que realizou com 100 criadores de prestígio profissional reconhecidos e distribuídos em cinco áreas profissionais. Eles foram submetidos a determinados questionários. Os dados obtidos foram os seguintes:

A idéia fonte ou intuição da inovação chegou aos desenhistas de histórias em quadrinhos depois de uma experiência vista ou vivida em 58% dos casos; nos desenhistas 27%, e nos atores, 20%. Chegou depois de estudar o tema aos atores em 80% dos casos, aos inventores em 60%, aos artistas em 35% e nos dois tipos de desenhistas, em 33% dos casos. A ideação tem a ver com a atividade profissional.

A etapa da iluminação é o que muitos chamam de “Eureka”, quando a ideia finalmente emerge (ALENCAR; FLEITH, 2003). Observa-se que a experiência “Eureka” não surge de um sopro divino ou mágico, mas sim das experiências passadas que são absorvidas e trabalhadas internamente criando as redes de associações. Uma vez que a ideia inovadora surge, acontece a fase da verificação, isto é, do exame crítico do produto, material ou imaterial, e há uma finalização dos detalhes (ALENCAR; FLEITH, 2003; WECHSLER, 2008; BRAGOTTO, 2003; LUBART, 2007).

Considera-se que a criatividade é uma característica humana, presente em todas as pessoas, mas qual é realmente a sua relevância para a sociedade? Investir no potencial criativo das pessoas é investir em progresso social (ASHTON, 2016; TORRE, 2005). A modernidade se caracteriza por inúmeras mudanças, exigências e desafios, conseqüentes de um avanço sem precedentes nas mais diversas áreas da ciência e da tecnologia (ALENCAR, 2009). Em decorrência desse progresso, muitos dos conteúdos ensinados hoje nas instituições de ensino, por exemplo, provavelmente, estarão ultrapassados dentro dos próximos cinco anos e assim sucessivamente. Este cenário resultará em novos desafios nas mais variadas áreas da vida humana, principalmente no ensino, pois não bastará ensinar somente aquilo que foi produzido e acumulado até aquele momento histórico. Tais conhecimentos adquiridos acabam se tornando insuficientes ou inadequados para alcançar a solução de muitos problemas enfrentados na atualidade (ALENCAR, 2009). Sendo assim, a produção do conhecimento precisa ser

constante, sempre visando o progresso social e a criatividade pode ser a melhor resposta, uma vez que todo produto humano, seja este material ou imaterial, resulta do processo criativo (ASHTON, 2016).

Essas mudanças rápidas e imprevisíveis em todas as áreas da ciência e da tecnologia, tendem a evocar, especialmente em países desenvolvidos, segundo Alencar (2009, p. 14), “[...] uma preocupação em expandir e aproveitar melhor o talento e o potencial presente em cada indivíduo, a par de uma consciência crescente de que a solução para os problemas enfrentados exige muito esforço, talento e criatividade”. Nessa mesma perspectiva, Torre (2005, p. 17) complementa: “[...] Um povo sem criatividade é como um grupo humano preso pela imobilidade, preso à escravidão e submetido a sociedades com maior potencial criativo”.

Nos Estados Unidos, pode-se observar, mais fortemente, nos últimos anos um consenso sobre a necessidade de ampliar os espaços propícios para o desenvolvimento da criatividade (ALENCAR, 2009). Há mais de mil e duzentos centros e institutos espalhados pelo país que visam promover estratégias potencializadoras das habilidades humanas, onde cada pessoa pode focar naquilo que melhor pode oferecer para si mesmo e para a sociedade, aumentando a produtividade criativa em praticamente todas as áreas, seja nas artes plásticas, seja música, seja no empreendedorismo, seja nas ciências, etc. (ALENCAR, 2009). A criatividade também tem estado presente nas escolas americanas, com a inserção de disciplinas nas grades curriculares, como a chamada disciplina Educação Futurística, e nas atividades extracurriculares, como esportes, teatro e rádio escolar, cujo foco é justamente contribuir com o desenvolvimento do pensamento criativo nas crianças e nos jovens (ALENCAR, 2009).

Outro exemplo, trata-se do Japão, onde a imaginação está intensamente presente no ambiente escolar, por meio de jogos infantis, canções, leituras, participação e elaboração de peças teatrais, entre muitas outras atividades (ALENCAR, 2009). Segundo Alencar (2009), a arte é considerada de crucial importância para cultura japonesa. Assim, as crianças quando entram para o jardim-de-infância, a partir dos três anos de idade, são estimuladas a se envolverem com inúmeras atividades artísticas e lúdicas, o que contribui consideravelmente para uma taxa quase inexistente de problemas de aprendizagem e analfabetos (ALENCAR, 2009).

Tais países demonstram compreender o grande valor de se cultivar o potencial criador e inovador das gerações mais jovens, dos seus recursos humanos, pois o planejamento e a organização do esforço coletivo têm a capacidade de resolver os múltiplos tipos de problemas (ALENCAR, 2009; TORRE, 2005). Deve-se lembrar que as crianças e os jovens serão os adultos de amanhã quando assumirem seus papéis na sociedade. Assim, se uma

sociedade deseja pessoas mais éticas, justas, críticas e criativas, ela tem de preparar e educar os seus jovens para que se tornem isso (ALENCAR, FLEITH, 2003). Ou seja, aqueles grupos que melhor souberem aproveitar seus recursos humanos, possivelmente, conseguirão enfrentar com mais eficiência os desafios emergentes (ALENCAR, 2009; BRAGOTTO, 2003).

Como, então, uma sociedade pode ser capaz de expandir essa consciência sobre a criatividade para o seu próprio crescimento e desenvolvimento? Para Torre (2005), tal sociedade deve construir e/ou adotar meios hábeis de polinizar a criatividade e um dos meios mais eficientes é o de inserir a criatividade nos ambientes escolares, conforme os exemplos dos Estados Unidos e do Japão demonstraram. De acordo com Alencar (2009) e Bragotto (2003), ao se criarem melhores condições para o florescimento, o desenvolvimento e a manifestação do pensamento criativo em sala de aula, os alunos se tornarão mais preparados para lidarem com problemas. Em outras palavras, para que uma sociedade colha os frutos de pessoas criativas é necessário que a mesma cuide e cultive toda semente de criatividade presente em cada pessoa, para que elas possam florescer. E nada mais lógico e eficiente do que cultivá-las desde cedo para que as crianças se tornem pessoas criativas.

Esse processo tem maior probabilidade de apresentar melhores resultados se aplicado em crianças e jovens, por estes ainda estarem se desenvolvendo biologicamente, psicologicamente e socialmente (LUBART, 2007; WECHSLER, 2008). Portanto, as crianças e os jovens são mais flexíveis e conseguem se adaptar com mais facilidade diante do novo, do diferente, das mudanças, dos problemas, além de serem instintivamente mais curiosas, etc. (ALENCAR, 2009; ALENCAR, FLEITH, 2003; BRAGOTTO, 2003; LUBART, 2007; TORRE, 2005; WECHSLER, 2008).

Em relação a essas questões, Torre (2005, p. 145-146) comenta:

A criatividade deve estar presente na programação curricular se queremos que esteja no desenvolvimento profissional e na realização pessoal do adulto. A carência de estímulos criativos na vida escolar dificilmente será recuperada na vida profissional. Embora nunca seja tarde para aprender uma segunda língua ou dominar instrumentos musicais complexos, certo é que, quando se aprende isto durante a idade escolar, resulta muito mais fácil continuar utilizando esses conhecimentos posteriormente. Ao desenvolver em nossos alunos habilidades, hábitos e atitudes de pensamentos criativos, divergentes, heurísticos, etc., estaremos aumentando o potencial inovador dessas pessoas.

Todavia, a inserção da criatividade nas instituições de ensino tem de ser feita pautada em metodologias científicas consistentes e praticadas verdadeiramente, caso contrário

os mitos continuarão existindo e sendo partilhados, conseqüentemente o potencial criador não florescerá realmente. Sobre essa questão, Torre (2005, p. 11) elucida:

A criatividade que não se manifesta, que não se expressa de uma ou outra forma, é como uma palavra sem significado, como um caminho sem destino, como um relógio parado. Um dos perigos da boa reputação que a criatividade apresenta é que se transforma em moda, em slogan publicitário, em vitrine de coisas que pouco têm a ver com o verdadeiro significado dela. Para evitar que os cursos, seminários ou palestras sejam transformados em mera reflexão, transmissão de informação ou técnicas isoladas, sugiro que os participantes, individualmente ou em grupo, fixem como meta a *elaboração de um projeto de mudança inovadora e assumam compromisso com ele*. Ou seja, um projeto que vá além dos limites da área de desenvolvimento mais próxima, que ultrapasse o conhecido, que conte com elementos ideativos originais ou inovadores. É isso o que denomino *polinizar a criatividade*. A criatividade que não melhora, que não modifica algo nas pessoas ou naquilo que elas fazem, é meramente nominativa, vazia de conteúdo. Como diz Robert Sternberg, usar a criatividade também é aprender a decidir. A criatividade não é um simples dom, mas uma decisão pessoal.

O fenômeno da criatividade não pode ser apenas idealizado num plano teórico inalcançável e estar presente somente em discursos e textos vazios, a criatividade tem de ser cultivada e vivenciada plenamente (ASHTON, 2016; TORRE, 2005). Sendo assim, esse cultivo e essa vivência devem ocorrer tanto no âmbito pessoal quanto social (TORRE, 2005). Tem-se o papel do professor como algo essencial para o desabrochar da criatividade no aluno, pois os professores servem de modelos às crianças (BRAGOTTO, 2003; LUBART, 2007).

No Brasil, a realidade da criatividade parece ser, na prática, justamente a de desvalorização, de desconhecimento e de idealização por parte do governo, da população e dos educadores (ALENCAR, 2009). Escolhe-se ainda preferencialmente um modelo de ensino tradicional, que pode ser facilmente verificado nos discursos da maioria dos educadores, frases como: “eu não tenho a menor criatividade” ou “os meus alunos não são nem um pouco criativos” (ALENCAR, 2009), o que remete ao problema dos mitos discutidos inicialmente. De acordo com Lubart (2007), três pesquisas realizadas em três países diferentes ao se entrevistarem inúmeros professores a respeito da concepção de aluno ideal, os resultados foram semelhantes, tendo demonstrado que os professores valorizavam as atitudes conformistas em detrimento da provocação intelectual, da liberdade e da autonomia. Para Bragotto (2003), o grande mestre é aquele que estimula seus alunos desde pequenos a manifestar, sem medo, suas emoções, seja para discordar ou desabafar, transformando sua sala de aula num espaço artesanal, característica esta essencial para o desabrochar da criatividade, pois a pessoa criativa não pode ter medo de se expor, de se expressar.

Essa deficiência da criatividade no Brasil contribui consideravelmente com o aumento da desigualdade social no país (ALENCAR, 2009). Um país onde a maioria das escolas públicas, com destaque aquelas localizadas nas periferias, não apresentam condições mínimas para a estimulação da aprendizagem, isto é, salas de aulas onde há falta de cadeiras e carteiras, vidros quebrados, água potável nem sempre acessível, inexistência de bibliotecas ou demais materiais escolares, reforçam o quão difícil se torna a motivação para a aprendizagem e para o florescimento da criatividade (WECHSLER, 2008). Alencar (2009) aponta que em função de uma visão pessimista dos recursos e das possibilidades de cada indivíduo, isto é, de não investimento adequado na área, torna-se alto o desperdício de jovens talentosos, sobretudo daqueles provenientes de famílias de baixa renda. Sendo assim, tal país dificilmente conseguirá alcançar um ritmo de progresso, de crescimento e desenvolvimento apropriado, que possa realmente oferecer dignidade humana e qualidade de vida para a sua população (TORRE, 2005).

Com o florescimento do potencial criador nas pessoas, elas serão capazes de potencializarem as suas demais habilidades, de modo a resultar em comportamentos que podem trazer mudanças positivas para a sua vida particular, bem como também há a possibilidade de trazer mudanças com maior alcance social, modificando significativamente a sociedade a sua volta, como, por exemplo, no caso de Edmond (ASHTON, 2016; TORRE, 2005). A sua técnica de polinizar a baunilha trouxe algumas consequências positivas para a sua vida pessoal, como reconhecimento mundial e sua liberdade antecipada da escravidão em relação aos demais escravos (ASHTON, 2016). Entretanto, seu comportamento criativo resultou também em mudanças inimagináveis para o mundo, contribuindo para a economia do seu país, bem como para a economia de muitos outros países que passaram cultivar a baunilha em suas terras e vender para os países que mesmo com a técnica de Edmond não conseguiram cultivá-la em consequência de um clima não favorável. etc. O que resultou numa comercialização globalizada desta iguaria, tirando do México o seu domínio na comercialização (ASHTON, 2016).

Entretanto, o sistema educacional parece não valorizar o potencial criativo e sua prática tem mais contribuído para a sua inibição do que para o seu florescimento. Nesse sentido, faz-se necessário, entender as razões de isso acontecer. Sendo assim, o próximo tópico se propôs a discutir quais são os motivos que levam a educação a fracassar no educar para o pensar criativo a partir da ótica de Lipman, Paulo Freire e também da psicologia da criatividade.

1.2 EDUCAÇÃO REPETIDORA COMO BARREIRA A CRIATIVIDADE

O fracasso do sistema educacional pode ser verificado em diversos países, mas o mais preocupante a ser observado não é a sua ineficiência e sim o método utilizado para combatê-la. Trata-se de que em muitos países, procura-se, de modo sistemático, remediar em vez de se propor e aplicar uma reforma completa na educação. Ou seja, no lugar de se adotar uma reforma estrutural a longo prazo no sistema educacional, adota-se abordagens compensatórias a curto prazo, transformando a educação numa espécie de colcha de retalhos.

A respeito desta postura compensatória adotada pelas políticas públicas de educação, Lipman (1994, p. 19) explica:

A origem fundamental do fracasso do sistema em efetivamente distribuir educação – a imperfeição do seu modelo básico – continua sem ser examinada, e enormes quantias vão sendo investidas em inúteis tentativas de compensar tanto a ineficiência do sistema quanto a dos esforços compensatórios, e assim sucessivamente.

Nesse sentido, por exemplo, tem-se a educação inclusiva que acaba tendo de enfrentar grandes obstáculos, pois a escola tradicional foi pensada através de uma determinada pedagogia e a escola inclusiva por outra perspectiva teórica e metodológica. Assim, quando se tenta incluir tal metodologia num sistema já pronto e fechado, encontra-se as várias barreiras e, então, surgem as abordagens compensatórias para encontrar algum meio de corrigir a ineficiência na comunicação entre ambas perspectivas. No entanto, o método de correção é o de apenas remediar a curto prazo. O correto, então, seria pensar num sistema educacional que já contemplasse desde a sua base a inclusão do atendimento educacional especializado.

Nas palavras de Lipman (1994, p. 21), as abordagens remediadoras:

[...] prometem muito, confiam demasiadamente: as paredes das salas de aulas são colocadas e tiradas; inovações tecnológicas são introduzidas ou subtraídas; os pais são envolvidos ou não; os professores são mais bem pagos ou mais estimulados; colocam-se professores auxiliares na sala de aula; a lista cada vez se amplia mais. Mesmo que todas essas abordagens remediadoras funcionassem, não se pode deixar de considerá-las paliativas: boas para ferimentos superficiais, mas perigosas se o verdadeiro problema for uma lesão interna.

Como consequência, há um fator de extrema relevância a ser mencionado, tal fracasso tende a afetar mais duramente as camadas da população que já estão em situação de vulnerabilidade social (LIPMAN, 1994). No entanto, deve-se ponderar que o sistema educacional afeta a população estudantil de maneira diferente, ou seja, a suscetibilidade dos

estudantes aos danos causados pelo fracasso do sistema educacional varia muito, pois são inúmeras variáveis que podem interferir e influenciar durante o processo educacional e a vida escolar e pessoal do aluno (LIPMAN, 1994). Devido a essas contingências, alguns grupos culturais acabam não sendo prejudicados pela educação pública inadequada de forma que os impeçam de alcançar algum tipo de sucesso (LIPMAN, 1994). Observa-se que tais grupos se referem, por exemplo, a aqueles localizados mais nas regiões centrais de uma cidade, pois ao acessar as escolas das periferias, as ineficiências vão se tornando mais evidentes e sérias, o que conseqüentemente diminui a probabilidade de alunos que conseguirão alcançar algum tipo de sucesso profissional (WECHSLER, 2008).

A ineficiência do sistema público educacional não remete somente a sua base imaterial ideológica, mas também a parte material, física e concreta, isto é, a infraestrutura de uma escola como exemplo (WECHSLER, 2008). Dessa forma, pode-se observar que o sistema público educacional tende a fracassar de modo geral na estimulação da aprendizagem para que os alunos possam desenvolver plenamente as suas habilidades. Todavia, este trabalho chama a atenção em especial para uma dessas potencialidades, trata-se da capacidade criativa presente em todos os seres humanos, mas que não é cultivada para florescer, ao contrário, é incentivada a ser reprimida e esquecida (WECHSLER, 2008; ALENCAR, 2009; BRAGOTTO, 2003; TORRE, 2005; LUBART, 2007).

É necessário entender como, de fato, o sistema educacional fracassa substancialmente na estimulação do potencial criador dos alunos. Nesse sentido, torna-se interessante resgatar e discutir alguns conceitos teorizados pelo educador brasileiro Paulo Freire, pois ao formular conceitos como corpo consciente, educação bancária e opressor-oprimido, Freire permite a compreensão de como determinados traços da personalidade são reprimidos no ambiente escolar. Traços, tais como autonomia, flexibilidade, pensamento original e inovador, abertura a novas experiências, que são essenciais para o desenvolvimento pleno do potencial criativo (BRAGOTTO, 2003; ALENCAR, 2009).

Os traços citados são coibidos para que outros possam ser valorizados e ensinados, sendo os principais: a disciplina e a passividade (BRAGOTTO, 2003; TORRE, 2005; ASHTON, 2016). A valorização excessiva da disciplina e da passividade possibilita a negação dos corpos, os quais simplesmente cumprem e reproduzem como máquinas sem a capacidade de reflexão acerca das instruções emitidas por aqueles que detém alguma forma de poder, o que configura, de maneira geral, a relação opressor-oprimido (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996; FREIRE, 2000).

Segundo Freire (1987, p. 41), os alunos são submetidos a um sistema educacional que:

[...] servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se.

A ideia de corpo negado consiste em impossibilitar o corpo de ser, ao negar sua capacidade de compreensão da realidade, da sua apreensão e da sua comunicação, isto é, negando a possibilidade de ser sujeito (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996; FREIRE, 2000). O humano é um ser em construção, num processo contínuo que se inicia no seu nascimento e apenas é finalizado na sua morte. Sendo assim, restringir as experiências disponíveis e seus diversos significados, possibilita a domesticação do corpo, não permitindo que o indivíduo possa crescer, o que impede o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

De acordo com Freire (1987), o humano consiste num ser histórico, o que lhe permite assumir a vida, isto é, construir, desconstruir e transformar o seu entorno ao longo da sua história. Tal contorno implica nos homens:

[...] terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidade que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 1987, p. 51).

Assim, a existência dos homens se dá no mundo que eles constroem, desconstroem e transformam incessantemente, pois quando estes tomam consciência de si e consciência do mundo, eles se permitem viver “[...] uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 1987, p. 51). Essa relação dialética implica na presença e na ação criadora humana sobre o mundo, o que possibilitou a criação de todas as ciências, de todas as tecnologias e de todas as formas de artes (FREIRE, 1987). Tem-se, então, a ideia de corpo consciente e a negação do corpo refere-se a negar este corpo consciente, ou seja, negar a capacidade reflexiva e criativa humana de agir sobre o mundo e transformá-lo (BRIGHENTE, MESQUIDA, 2016).

Nas palavras de Freire (1996, p. 27), a respeito de seu conceito de corpo consciente e da relação dialética deste com o mundo:

Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos.

O corpo é dotado de inúmeras ferramentas e potencialidades, tais como os sentidos e a própria mente que possibilita o pensamento reflexivo e o pensamento criativo. Nesse sentido, a negação do corpo consciente permite ao opressor domesticar os corpos, pois não lhe interessa que o oprimido desenvolva suas habilidades para que possa obter autonomia e liberdade, deseja-se que tais corpos apenas obedeçam e sigam as ordens sem questionar (BRIGHENTE, MESQUIDA, 2016). Como são educados a negarem seus próprios corpos, os estudantes acabam não conseguindo encontrar alguma maneira de se libertarem e enxergarem além das sombras da caverna do mito de Platão. Sendo assim, sem muitas alternativas, o educando tende a hospedar o opressor e viver sob suas regras, o que dificultará alcançar algum tipo de plenitude em sua vida, uma vez que suas habilidades foram negadas e reprimidas. Dessa forma, o educando torna-se oprimido e a relação opressor-oprimido ocorre, originando cidadãos operários, isto é, cidadãos educados para simplesmente executarem tarefas. Segundo Freire (1987, p. 73), “matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores”.

Quando Freire (1996) pondera que o corpo consciente não pode ser um espaço “vazio” em que nele são simplesmente depositados conteúdos, o autor remete ao que denomina de educação bancária. O educando, nesta perspectiva pedagógica, é tratado como uma espécie de recipiente em que nele é jogado a força para que memorize e reproduza. Os conteúdos são expostos sem que façam o menor sentido na vida dos estudantes, não há preocupação em possibilitar que os educandos possam atribuir significados a suas experiências, eles devem, conforme dito acima, somente receber as instruções, para que memorizem e simplesmente reproduzam. Tal concepção pedagógica, fortemente enraizada no Brasil, nega a dialética, à medida que na prática pedagógica não há espaço para o diálogo, para os questionamentos, pois o educador é quem diz as palavras e os educandos aqueles que devem escutá-las docilmente, o educador é quem disciplina e o educando o disciplinado (BRIGHENTE, MESQUIDA, 2016).

De modo a complementar, Brighente e Mesquida (2016, p. 161) enfatizam que a educação bancária não promove a libertação porque não conscientiza e oprime os corpos e mentes dos alunos:

[...] o desobediente nunca é o educador, mas, sim, o educando, aquele que precisa ser ensinado a não violar as regras impostas. Entendemos que o professor irá “depositar” (vem daí a ideia de “bancária”) os conteúdos em suas cabeças, como se fossem recipientes a serem preenchidos. A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos. Quer, na verdade, que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às suas regras. Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária.

Em outras palavras, a prática pedagógica utilizada pela grande maioria ainda dos educadores nas escolas é permeada pelo autoritarismo, ao ditarem aos seus educandos o que devem fazer e o que devem responder (BRIGHENTE, MESQUIDA, 2016; MEZENES, SANTIAGO, 2014; FETZNER, 2014). Não há espaço para a autonomia e a liberdade de pensamento, uma vez que o educador detém a verdade, e irá depositar nos corpos “vazios” de seus educandos o conhecimento já pronto e acabado (BRIGHENTE, MESQUIDA, 2016; MEZENES, SANTIAGO, 2014; FETZNER, 2014).

Conforme Menezes e Santiago (2014, p. 49-50) apontam:

[...] os homens e mulheres apenas vivem no mundo, mas não existem. Para Freire, o que possibilita a ação livre, criadora e determinadora das condições de existência é o desenvolvimento da consciência, capaz de apreender criticamente a realidade. Por isso ele crítica esse tipo de educação que não permite a formação de consciência crítica, pois os(as) estudantes são estimulados a memorizar o conteúdo, e não conhecê-lo, uma vez que não realizam nenhum ato cognoscitivo do objeto de conhecimento além do caráter verbalista, dissertativo, narrativo. Características típicas do currículo tradicional, afastadas da realidade existencial das pessoas envolvidas no processo educacional [...].

O papel da educação é o de problematizar e possibilitar ao aluno um espaço seguro para que possa desenvolver suas potencialidades e tomar consciência da realidade a sua volta (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996; FREIRE, 2000; BRIGHENTE, MESQUIDA, 2016; MEZENES, SANTIAGO, 2014; FETZNER, 2014). No entanto, a educação bancária está fortemente enraizada na história do Brasil, pois tem sua origem com os colonizadores e com os jesuítas, pois ao chegarem no continente brasileiro e escravizarem os índios, foram construindo desde lá tal contorno autoritário na educação referente aos escravos, o qual tem sobrevivido e influenciado até o presente momento, tomando seu espaço nas escolas (BRIGHENTE, MESQUIDA, 2016; FARIA, 2016; SILVA, AMORIM, 2017).

Nos séculos XVI e XVII, a vigilância e o controle sobre a vida privada e a sociabilidade da época era realizado pela Igreja Católica (FARIA, 2016; SILVA, AMORIM, 2017). Quando os portugueses chegaram no Brasil, depararam-se diante de um grupo

aparentemente mais fraco porque ainda se utilizavam de ferramentas rudimentares como, por exemplo, lanças. Os europeus, por outro lado, já haviam descoberto a pólvora e inventado as armas de fogo. Desse modo, viram a oportunidade de escravizar os índios. Para tal foi necessário conquistá-los em batalha, o que provavelmente não deve ter sido tão difícil, uma vez que possuíam armas mais poderosas que as dos índios. E após a vitória sobre eles, iniciaram o processo de educá-los, ou seja, da domesticação de seus corpos. Os índios já possuíam suas próprias crenças, sua própria cultura, então, os portugueses tiveram de catequizá-los a partir dos princípios cristãos. O papel dos jesuítas foi essencial naquele contexto histórico (FARIA, 2016; SILVA, AMORIM, 2017).

Segundo Faria (2016, p. 1015), “os jesuítas, como não poderia deixar de ser, reproduziram os ideais de seu fundador [...]”, uma vez que “[...] tais ideias estavam, por assim dizer, em sintonia com a ambiência desse período [...]”. Assim, os jesuítas foram enviados para que atuassem nas aldeias na “conversão” dos “gentios”, para que abandonassem sua cultura e costumes e adotassem o cristianismo (FARIA, 2016; SILVA, AMORIM, 2017). Observa-se o “lugar de poder” ocupado pelos jesuítas nas aldeias, pois deveriam educar os gentios para que se tornassem corpos obedientes, prontos para seguirem e executarem as suas instruções (FARIA, 2016). Ou seja, com a chegada dos portugueses o corpo dos gentios passou a ser negado, interdito, pois aos que detinham o poder não interessava que eles continuassem a desenvolver suas habilidades, que se tornassem corpos conscientes (BRIGHENTE, MESQUIDA, 2016). O que lhes interessavam era sua mão de obra para a execução de tarefas e não que continuassem a se desenvolverem para se transformarem em grandes guerreiros, por exemplo.

Os jesuítas, com base nos ensinamentos cristãos, acreditavam ser por meio do corpo que corriam o risco de se perderem, era um mal que poderia corromper não só a carne, mas também a própria alma (FARIA, 2016; SILVA, AMORIM, 2017). Os impulsos deviam ser controlados, caso contrário seriam castigados por Deus e não herdariam mais o paraíso, sendo enviados para o inferno. Assim como Cristo encarnado em homem abdicou de todos os prazeres da carne e viveu uma vida sofrida, mas pura, os homens deveriam seguir os mesmos passos, suportando o insuportável, para que pudessem ser aceitos no reino de Deus (FARIA, 2016; SILVA, AMORIM, 2017; BRIGHENTE, MESQUIDA, 2016). Por isso a domesticação do corpo, pois os prazeres da vida, o conhecimento, eram considerados perigosos, já que, para os jesuítas, a carne é facilmente corrompida. E esse medo do corpo trata-se do medo daqueles que possuíam o poder de perderem seu lugar de poder e privilégios sobre os mais fracos. Se o outro tem a oportunidade de se desenvolver, de evoluir, diz de uma possibilidade de ascensão

desse outro, o que pode representar perigo para os privilegiados, pois podem tomar seus lugares abalando a estrutura de poder. No caso dos gentios, era necessário que eles fossem domesticados, para que não se rebelassem contra a forma de governo vigente.

Nas palavras de Silva e Amorim (2017, p. 187), a atuação pedagógica aplicada pelos jesuítas:

[...] influenciou o modo de educar os indivíduos na colônia segundo as suas posições sociais. Isso levou a níveis distintos de instrução: para os índios, os rudimentos da língua e os ofícios; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para as classes abastadas, os ensinamentos superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios.

Como pode-se observar, a educação implica num processo pelo qual a humanidade, a partir dos conhecimentos e costumes acumulados, elabora a si mesma em seus mais diversos aspectos (SILVA, AMORIM, 2017). Nesse caso, a educação pregada pelos jesuítas recebeu um contorno baseado em relações de poder, no cristianismo, o qual tem como valores principais a disciplina e a passividade. A educação bancária atual trata-se de uma construção histórica, a qual vem sofrendo transformações desde o século XVI e XVII no Brasil (BRIGHENTE, MESQUIDA, 2016; FARIA, 2016; SILVA, AMORIM, 2017; MEZENES, SANTIAGO, 2014; FETZNER, 2014).

Sobre a educação bancária, Brighente e Mesquida (2016, p. 159) ponderam:

[...] essa visão de mundo que nega e interdita homens e mulheres acaba sendo reproduzida e legitimada pela escola. Educadores e educadoras, quando negam seus educandos como sujeitos, “fabricam” objetos para constituir a massa homogênea e padronizada do modo de reprodução capitalista, para produzir e reproduzir as regras e a cultura imposta pelos dominantes, mantendo o status quo.

Para Freire (1987, p. 35):

A questão está em que, pensar autenticamente, é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais.

A educação bancária ao aceitar a herança deixada pelos primeiros educadores, os jesuítas, valoriza a leitura mecânica, a repetição e a memorização sem criticidade, isto é, o desafio não está na compreensão, mas na capacidade de guardar e memorizar as informações

(BRIGHENTE, MESQUIDA, 2016). Nesta mesma perspectiva, a respeito da educação repetidora e disciplinar, Alencar e Fleith (2003, p. 132-133) apontam o que observaram em escolas as quais visitaram:

Apesar do crescente reconhecimento da necessidade de uma educação que privilegie também a criatividade, persiste em sistemas educacionais de diferentes países uma série de elementos que inibem o desenvolvimento e dificultam a expressão da capacidade de criar. É comum uma educação voltada excessivamente para o passado, com uma ênfase exagerada na reprodução do conhecimento e na memorização de ensinamentos, exigindo-se do aluno conhecimento há muito ultrapassados. Por exemplo, em uma análise de várias provas de conhecimento utilizadas em escolas do ensino fundamental, tivemos oportunidade de constatar a ênfase exagerada na reprodução do conhecimento a par de uma exigência de que o aluno memorizasse informações pouco relevantes. Observamos ainda que respostas aparentemente corretas não eram consideradas como tal pelo professor, uma vez que o aluno não havia reproduzido todas as informações presentes no livro-texto. Em um item no qual se exigia do aluno a descrição de uma bússola, pudemos perceber, por exemplo, que o professor tirou pontos daqueles que não haviam incluído em sua resposta o fato de ter sido este instrumento inventado pelos chineses após examinar mais de 20 mil itens e exercícios de quarenta livros de ciência. Essa análise levou-nos a constatar que a grande maioria (mais de 90%) estava voltada para a reprodução da informação, e um número insignificante de itens exigia do aluno o uso de sua experiência e de sua observação, com inexistência de itens voltados para o exercício do raciocínio e da habilidade de pensar de forma criativa e inovadora [...].

Nesse sentido, após uma discussão filosófica e histórica a respeito dos motivos pelos quais a educação pública não educa para um pensar bem, ao discutir sobre a crítica da questão da negação do corpo consciente proposta por Freire, torna-se interessante, agora, discutir na prática, dentro das escolas e salas de aula, como os educadores acabam, mesmo que inconscientemente, negando os corpos de seus educandos.

Conforme foi apontado, a educação bancária tende a valorizar excessivamente a repetição e memorização dos conteúdos, o que abre margem para questão de que se o conteúdo tem de ser memorizado e reproduzido de forma exata, logo só existe apenas uma resposta certa (ALENCAR, FLEITH, 2003; BRAGOTTO, 2003). Então, se o educando não consegue memorizar e reproduzir exatamente a resposta esperada, ele está errado e o erro é visto como fracasso (ALENCAR, FLEITH, 2003; ALENCAR, 2009). E a forma como o educador lida com o suposto erro, a situação pode ser sentida pelo educando como humilhante, reforçando o comportamento do aluno de em outras situações semelhantes permanecer em silêncio, de modo a evitar o constrangimento e a ideia de que ele é um fracassado (ALENCAR, FLEITH, 2003; ALENCAR, 2009; BRAGOTTO, 2003).

Em relação a este fator, Alencar (2009, p. 51) comenta que o educador deve sempre fazer o exercício de refletir:

[...] sobre o impacto que poderia ter sobre a criança o fato de ver o seu trabalho criticado diante de todos os colegas, ou ouvir uma avaliação altamente depreciativa de algo que talvez tenha sido feito com empenho e esforço. As consequências adversas em nível de sentimentos de autodepreciação, fracasso e vergonha também não foram consideradas.

Nota-se, pouco espaço, dentro das escolas e salas de aula, para discussões que possibilitem múltiplas respostas (ALENCAR, FLEITH, 2003). Assim, nega-se o potencial artístico de um determinado aluno na aula de matemática, pois se espera que o educando encontre a resposta certa somente através do raciocínio lógico, uma vez que a resposta e o seu processo para se chegar a tal resultado já foram registrados. Ao fazer isso, o educador está subestimando o potencial dos seus educandos e contribuindo significativamente no desenvolvimento de uma visão pessimista dos alunos para com os seus próprios recursos intelectuais (ALENCAR, FLEITH, 2003; ALENCAR, 2009; BRAGOTTO, 2003).

Alencar (2009, p. 53) alerta para os sentimentos de autodepreciação, fracasso e vergonha, ao expor que:

[...] sentimentos de inferioridade podem levar o indivíduo a cultivar o hábito de se perceber sempre em termos negativos, como incompetente e incapaz, sentimentos estes que são reforçados no meio em que o indivíduo vive, levando-o a se tornar alheio a qualquer esforço ou projeto que poderia contribuir para uma mudança em sua autopercepção.

Tais sentimentos de inferioridade podem influenciar consideravelmente na saúde mental do indivíduo, pois quando este estiver diante de uma situação mais complexa, que pode exigir mais dos seus recursos emocionais e intelectuais, ele provavelmente não conseguirá lidar com o problema de forma adequada. Tal fato demonstra outra falha do sistema educacional, ao observar que este estaria, unicamente, voltado para o conhecimento do mundo exterior e colocando de lado o autoconhecimento (ALENCAR, FLEITH, 2003). Não há um espaço na escola ou na sala de aula para que se possa conversar sobre aspectos emocionais com os educandos (ALENCAR, FLEITH, 2003). O currículo não contempla algo nesta perspectiva, talvez, a filosofia poderia preencher essa lacuna, conforme sugere Lipman (1994), porém esta aparece apenas no ensino médio, sendo completamente ignorada no ensino fundamental.

De modo a complementar, Alencar e Fleith (2003, p. 134-135) explanam:

[...] Aprendemos sobre o universo, sobre os países, sobre a história do homem, mas continuamos a desconhecer nossos talentos e possibilidades. Aprendemos sobre o mundo, mas pouco refletimos sobre nós mesmos, sobre nossos sonhos e ideais, sobre o potencial praticamente ilimitado de nossa mente, sobre o poder e o valor da nossa imaginação.

A imaginação e a fantasia não são consideradas dimensões importantes da mente na perspectiva da educação bancária por se tratarem de habilidades que contribuem para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento reflexivo e do pensamento criativo. Ambas dimensões implicam em transpassar o que é conhecido, ir além, pois não há nenhum tipo de conhecimento que não possa ser revisado e transformado (ALENCAR, FLEITH, 2003; ALENCAR, 2009; BRAGOTTO, 2003). Todavia, liberar as asas da imaginação é possibilitar o surgimento da pessoa criativa, do inconformista. A respeito do inconformista, Bragotto (2003, p. 39) comenta que este:

[...] contesta porque percebe de uma maneira diferente os fatos que todo mundo tinha sempre considerado como verdades inquestionáveis. O inconformista resiste às pressões sociais porque tem autonomia e independência suficientes para acreditar nas próprias ideias, porém, não utiliza sua independência de maneira narcisista. Ele valoriza suas ideias na obtenção de uma autonomia autêntica.

Sendo assim, a educação bancária tende a impedir o surgimento de pessoas criativas e inconformistas, pois tais indivíduos podem trazer instabilidade para a estrutura de poder. Alencar (2009) e Lubart (2007) trazem dados de pesquisas realizadas que tinham como objetivo verificar qual a concepção do estudante ideal para os educadores. Dentre os traços mais citados pelos professores encontra-se a disciplina, a obediência, a passividade e o conformismo (ALENCAR, 2009; LUBART, 2007). Claro, há alunos que conseguem vencer as barreiras postas pela educação e alcançam algum tipo de sucesso em suas vidas, pois, como discutido anteriormente, existem inúmeras variáveis que podem afetar todo o processo ao possibilitarem que o aluno consiga dar esse salto e evitar a alienação. No entanto, a grande maioria dos educandos não conseguem dar o salto e acabam vivendo sob os fantasmas que internalizam advindos de tal regime autoritário durante toda a vida.

Outro ponto importante a ser discutido, refere-se ao papel dos professores em sala de aula. Segundo Bragotto (2003), há quatro principais estilos de liderança, sendo eles: 1) liderança opressiva, a qual se utiliza do poder e da punição, cujo objetivo é claramente a domesticação dos corpos; 2) liderança controladora, a qual se apoia no poder de posição e recompensa, pois visa-se o controle, já que não há confiança nas pessoas, julga-se que sejam,

na verdade incompetentes e preguiçosas, e o andamento do processo de orientação ocorre de maneira inflexível, já que só existe uma maneira de se fazer a coisa certa; 3) liderança orientadora, a qual possibilita que um clima mais ameno se instale entre professor-educandos e o controle é exercido de forma mais sutil, através de acompanhamentos periódicos sobre procedimentos e resultados esperados. Em relação ao quarto estilo de liderança, chamado de liderança criativa, Bragotto (2003, p. 43-44) explica:

Apoia-se especialmente no poder pessoal e tem como filosofia básica a idéia de que todo indivíduo, independentemente de sua posição dentro de um contexto social, é capaz de contribuir para o alcance dos objetivos, desde que encontre condições para tanto. Este tipo de liderança respeita a pessoa, integrando-a no grupo e encorajando o autoconhecimento, o feedback, o uso da intuição como complementaridade à lógica e, ainda, procura compatibilizar tanto quanto possível os objetivos de aprendizagem ou profissionais com os individuais dentro de um quadro de referência ético. Enfatiza o autocontrole, a responsabilidade e o envolvimento do grupo com as metas.

O líder criativo disponibiliza para os seus pupilos um espaço no qual possam se sentir seguros para manifestarem verdadeiramente o que sentem e pensam. Enquanto líder do grupo, sabe o momento de intervir e quando deixar que seus pupilos tenham autonomia e liberdade para descobrirem por si mesmos. No entanto, como demonstrado anteriormente na descrição dos três primeiros tipos de liderança, a maioria dos educadores ainda acredita na eficácia do controle sobre o comportamento do educando como meio de garantir o cumprimento das metas. Tal controle não passa de uma ilusão, pois, além de desrespeitar e desqualificar o educando, dificulta o estabelecimento do vínculo afetivo necessário a qualquer relação humana que queira cultivar e incentivar o desabrochar da criatividade (BRAGOTTO, 2003).

Freire (1996) elucida que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e, em consequência disso, a estrutura de poder tem de ser desconstruída para que se possa educar verdadeiramente, o educador não pode se colocar como superior ao aluno e desconsiderar seus saberes, os quais tem acumulado no decorrer da sua vida dentro do seu contexto e das suas condições sociais (FREIRE, 1996). Ensinar, segundo Freire (1996), também exige alegria e esperança, sentimentos estes que dificilmente são encontrados num ambiente opressivo.

Nas palavras de Freire (1996, p. 37-38), a esperança:

[...] é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. É preciso ficar claro que a

desesperança não é a maneira de estar sendo natural do ser humano, mas a distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser de desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por “n” razões, se tornou desesperançado.

Dentre as “n” razões, estão algumas já citadas anteriormente, como, por exemplo, o aluno como recipiente, o erro como fracasso, a crítica excessiva e gratuita, os tipos de lideranças opressoras etc., pois são as responsáveis não só pela instauração da desesperança, mas também da repressão da criatividade e do sentimento de inferioridade presentes num número enorme de educandos. Observa-se, assim, que muitos educadores parecem não ter noção do grau de sua influência na vida dos educandos, em especial aqueles que lecionam para as primeiras séries (ALENCAR, 2009). Desse modo, não percebem que dependendo de suas atitudes, de suas expectativas em relação aos alunos, ele poderá tanto incentivar como reprimir o entusiasmo pelo conhecimento, pela descoberta, pelo seu crescimento intelectual, dificultando a aprendizagem dos alunos, que contribui para o não desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do aluno (ALENCAR, 2009).

Outro fator que colabora para inúmeras das atitudes equivocadas dos educadores, é a concepção errônea de criatividade, considerando-a um dom, privilégio de poucos, sopro divino, herança genética etc. (ALENCAR, FLEITH, 2003), conforme já discutido nos mitos referentes à criatividade no capítulo anterior. Entretanto, os professores também podem ser vítimas de uma cultura institucional predominante nas escolas a qual se caracteriza pela pressão junto aos professores que buscam inovar e por consequência de tal pressão a criatividade acaba sendo inibida (ALENCAR, 2010).

A respeito dessa pressão exercida sobre os professores, Alencar (2010, p. 37) expõe:

[...] Essa pressão é, às vezes, verbalizada pelos pares ou pelos diretores de escolas, que ditam as normas de como o professor deve proceder em sala de aula, com ênfase na uniformidade do comportamento docente. Destaca-se o conformismo, o que faz os professores se acomodarem à rotina da escola, diminuindo o seu entusiasmo por processos de ensino criativo, diante do panorama com que se depara na instituição de ensino, com normas institucionais reticentes à inovação e à experimentação.

A uniformização do trabalho docente pelas próprias instituições escolares pressiona os professores a seguir as normas retirando seu entusiasmo com uma prática criativa. Caso o professor não siga a cultura institucional adequadamente, ele pode ser penalizado, como,

por exemplo, ser demitido. Dessa maneira, ceder à pressão se torna a solução mais viável para tais educadores.

Todos os pontos discutidos até aqui influenciam significativamente na inibição do potencial criativo nos alunos, pois prejudicam que os educandos aprendam a o hábito de criar hábitos, uma vez que não há valor ou significado nas experiências por eles vivenciadas. De acordo com Muraro (2015), a infância é uma condição de espanto com a vida por suscitar infinitas questões, especialmente quando esta desconsidera a forma linear, advinda da lógica do adulto, de olhá-la. A criança ao nascer encontra-se num mundo que lhe é desconhecido. Então, torna-se necessário, como mencionado anteriormente, que os membros mais velhos proporcionem um ambiente afetuoso para que ela possa desbravar esse mundo e possa desenvolver-se verdadeiramente, com autonomia. Estar sensível a estas questões discutidas implica em perceber a importância do prolongamento da infância e o cuidado necessário que se deve ter ao trabalhar com crianças e jovens. As instruções dadas a elas nesse período influenciarão expressivamente para que se tornem ou não pessoas mais criativas, críticas, responsáveis e empáticas, ao crescerem e assumirem seus papéis na sociedade (MURARO, 2015).

A descoberta do significado dos seres e das coisas presentes no cotidiano da vida humana não constituem um objetivo da educação repetidora, que está interessada apenas em que os alunos memorizem os conteúdos para simplesmente reproduzirem sem senso crítico. O modelo de educação repetidora veicula valores arcaicos na medida em que opera num meio em que a disciplina e o ensino teórico acabam funcionando como dogmas, os “educadores” aplicam tais valores, encorajados pelos pais e pela maior parte da sociedade, e as crianças sofrem as consequências de forma passiva, já que não há espaço para questionamentos, para outras opções (SLIPTTER; SHARP, 1999). Assim, a educação repetidora não contribui nem para o crescimento da criança nem para o da sociedade, o progresso em todas as áreas acaba acontecendo bem mais lentamente do que sociedades que valorizam uma educação crítica e criativa.

Observa-se tais falhas na própria didática utilizada em salas de aula baseadas nesse modelo. Os recursos didáticos tradicionalmente privilegiados tais como, o ensino magistral, os livros, os cadernos de exercícios e o boletim de notas não são capazes de sensibilizar as crianças no que elas têm de mais especial e individual. Aos olhos dos adultos o material possui um significado, utilidade, e parece alcançar resultados favoráveis para o desenvolvimento cognitivo da criança, mas, novamente, a criança está sendo visualizada como uma miniatura do adulto, como um ser incompleto caminhando para a sua completude.

Acontece que por mais lógico que possa parecer para os olhos de um adulto, o significado desses recursos na grande maioria das vezes não é apreendido pela criança, o que faz tal modelo falhar miseravelmente (LIPMAN, 1990; DANIEL, 2000).

O resultado evidente é que aprender sem compreender é alienante para o indivíduo, ele não será capaz de fazer uso dos conteúdos memorizados, apenas para situações específicas para as quais forçadamente teve de guardar na sua cabeça. O que mina completamente a sua habilidade de flexibilidade e fluência de ideias, de conseguir utilizar um mesmo conhecimento para diversas outras situações, por exemplo. Para que tais recursos consigam algum êxito, eles devem trazer conteúdos hábeis que afetem a personalidade das crianças (LIPMAN, 1999; DANIEL, 2000). Como, por exemplo, as novelas filosóficas - que foram discutidas no capítulo 3 - servem como um bom exemplo de como os materiais didáticos devem ser pensados, a partir do próprio universo das crianças e não do mundo dos adultos que é cheio de normas, metas a serem cumpridas, horários rígidos, rotina rígida etc.

Na perspectiva de Dewey (1979b), educação implica no meio pelo qual as condições que asseguram o crescimento do indivíduo tornam-se disponíveis, independentemente de sua idade. Desse modo, o fenômeno da educação se manifesta para além dos muros escolares, pois educação sugere um contínuo processo de reorganização, reconstrução e transformação das experiências vivenciadas pelos indivíduos, isto é, por meio da educação o indivíduo atribui significado as suas experiências (DEWEY, 1979a; DEWEY, 1979b).

Teixeira (2010, p. 37-38), a respeito do conceito de educação em Dewey, complementa:

[...] educação é o fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual.

Sendo assim, educação e crescimento constituem uma só coisa, já que suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para a concretização desse desejo, ou ao menos deveria possibilitar (DEWEY, 1979b; TEIXEIRA, 2010). O desenvolvimento não passa a ter outro fim se não ele mesmo e por isso o ser humano está num constante processo de crescimento, ou seja, num contínuo processo de criação, de criar e recriar a si mesmo, de criar condições para o seu crescimento, uma vez que a própria vida, a própria natureza está em constante transformação (DEWEY, 1979b; TEIXEIRA, 2010). Teixeira (2010) chama a

atenção ainda para outro termo central na obra de Dewey, o conceito de experiência que será abordado no próximo capítulo, bem como a sua concepção de infância e a questão do hábito. Além dos pressupostos filosóficos e pedagógicos que sustentam uma filosofia da infância conforme Lipman sugere é seu conceito de pensamento multidimensional, composto pelo pensar crítico, criativo e cuidadoso.

CAPÍTULO 2

A FILOSOFIA DA INFÂNCIA: CONDIÇÕES DO PENSAMENTO CRIATIVO

Após as discussões a respeito da função da criatividade, isto é, sobre seu sentido, sua relevância social, como também dos principais motivos que levam o sistema educacional a fracassar no educar para o pensar criativo, torna-se pertinente, agora, aprofundar a dimensão conceitual deste termo. O fenômeno da criatividade tem sido estudado e definido de diversas maneiras, o que sugere se tratar de um fenômeno complexo com múltiplas facetas (WECHSLER, 2008). Em específico, neste trabalho, foram escolhidos dois pensadores, conforme apresentados na introdução, que são: John Dewey e Matthew Lipman. Os autores foram escolhidos principalmente porque suas teorias sobre o potencial criador estão intimamente relacionadas com a atividade educacional e, segundo Torre (2005), a educação é o meio mais eficiente de se polinizar a criatividade. Além de que suas teorias referentes à concepção de infância e ao valor da experiência para um educar plenamente servem de contrapontos com a visão negativa da educação repetidora discutida no capítulo anterior.

Outro fator importante para a escolha desses autores faz referência ao objetivo central deste trabalho, a tentativa de responder de maneira suficientemente satisfatória o seguinte problema: o ensino da filosofia na infância pode contribuir com o desenvolvimento do potencial criativo? Lipman delineou uma proposta de ensino da filosofia para crianças que servirá de base teórica para a possível solução do problema. No entanto, para a fundamentação teórica de sua proposta, ele se pautou em vários estudos, dentre eles destacam-se as obras de John Dewey.

2.1 IMATURIDADE E CRESCIMENTO: CONDIÇÕES DA CRIATIVIDADE

Assim, neste tópico será apresentada a teoria da infância prolongada teorizada pelo filósofo e educador norte-americano John Dewey. Tal perspectiva teórica tece as condições necessárias para o crescimento da criança e crescer para o autor implica na possibilidade de todo ser humano ser capaz de desenvolver suas potencialidades de forma plena. Todavia, para

tal, conforme descrito acima, algumas condições são necessárias, entendendo que o ambiente no qual a criança está inserida deveria ser sensível e favorável a essas condições.

Desse modo, a primeira condição refere-se ao conceito de imaturidade, tendo sido ampliado pelo autor, indo além da ideia simplista de carência ou vacuidade (DEWEY, 1979b). Segundo Dewey (1979b), um ser só pode evoluir de um ponto ainda não desenvolvido, sendo assim, imaturidade significa possibilidade de crescimento, o que implica especialmente na capacidade do ser humano de aprender a criar para se desenvolver. A capacidade de criação do homem é indispensável para que ele mesmo se torne humano, pois por meio de seu potencial criativo o homem desenvolveu a linguagem, as ferramentas, construiu as práticas culturais e as propagou através das mais diversas maneiras no decorrer da história (DEWEY, 1979a; DEWEY, 1979b; DEWEY, 1979c).

No entanto, as pessoas, influenciadas pelos inúmeros discursos fundamentados simplesmente no senso comum, têm a tendência de considerar a imaturidade como mera falta, pois se define o homem adulto como modelo ideal e acabado do que as crianças e jovens devem se tornar um dia (DEWEY, 1979b). Então, a atenção recai naquilo que a criança não possui ainda enquanto não se tornar adulto. Assim, Dewey (1979b) contrapõe tal visão ao argumentar que as atitudes das crianças e dos jovens não podem ser medidas tendo como parâmetro a lógica dos adultos, mas sim a própria lógica das crianças, de acordo com as suas idades e fases num contínuo processo de vir a ser, de desenvolvimento biológico, emocional e social. A lógica das crianças está intrinsecamente relacionada com o brincar, ou seja, brincar de conhecer o mundo, brincar de aprender, brincar de criar, porém a brincadeira não é algo valorizado no mundo adulto e sim o raciocínio lógico e matemático.

Ao entender imaturidade como possibilidade de crescimento, torna-se necessária a discussão de duas características importantes da imaturidade, sendo elas: a dependência e a plasticidade (DEWEY, 1979b). De maneira semelhante com a qual o autor trabalha a definição de imaturidade, tendo reconstruído seu sentido e dando-lhe positividade, ele repete o mesmo movimento com ambos conceitos. Desse modo, dependência consiste na capacidade social da criança de mobilizar os membros mais maduros de seu grupo para que possam garantir-lhes a sobrevivência física e o arcabouço cultural durante o seu processo de crescimento, ou seja, desconstruindo a ideia de dependência como uma espécie de incapacidade (DEWEY, 1979b).

O ser humano, ao nascer e durante os seus primeiros anos de vida, é totalmente dependente do outro. A impotência do bebê e da criança para lidar com o seu próprio corpo e com o ambiente físico para garantir sua sobrevivência, pode ser facilmente verificada,

uma vez que a criança não possui aptidões físicas suficientes, por exemplo, para encontrar ou comprar alimentos e se alimentar, ela necessita de um adulto (DEWEY, 1979b). Os filhotes dos demais animais parecem ser superiores em relação às aptidões físicas para a sua sobrevivência, pois o seu processo de maturação da infância para a vida adulta tende a ser mais curto, já que tais animais não apresentam a capacidade de reflexão e carecem de aptidões sociais ao se comportarem de maneira mais instintiva, guiados apenas pelas leis da natureza (DEWEY, 1979b; MURARO, 2015). Neste sentido, os demais animais não realizam nenhuma ação criativa sobre si mesmos e sobre o ambiente, pois sua maturação segue um curso determinado pela sua constituição biológica (DEWEY, 1979b).

Todavia, tal fragilidade na criança, referente às aptidões físicas, é compensada justamente pelas aptidões sociais porque o bebê humano e a criança, até certa idade, são dotadas da capacidade de atrair a atenção cooperadora das outras pessoas, além de uma intensificação de interesse e de atenção pelos atos das outras pessoas, fator este que os adultos parecem perder no decorrer do ciclo natural do desenvolvimento humano (DEWEY, 1979b). Dessa forma, a dependência garante a sobrevivência pelo suporte dos membros mais velhos e tal fase visa atingir a independência da vida adulta.

Observa-se, assim, a importância de proporcionar à criança um ambiente afetivo no qual ela possa experimentar o mundo a sua volta da maneira mais espontânea possível. Os membros mais velhos devem ocupar o papel de mediadores do conhecimento, em relação ao que a criança está descobrindo com o que já se sabe sobre o que por ela foi descoberto. E sob condições adequadas, que visem proporcionar a ela um ambiente criativo, a criança pode vir a contribuir com uma nova percepção a respeito de algo que a princípio já se julgava como conhecido. Tal ambiente afetivo torna-se um facilitador para o desenvolvimento das aptidões e potencialidades características da espécie humana as quais a complexa vida social demanda, como, por exemplo, a linguagem, o pensamento criativo e o pensamento reflexivo, bem como a transmissão de valores, de práticas sociais e culturais, dos hábitos, de maneira a garantir que a espécie humana e suas criações continuem existindo (DEWEY, 1979b).

Da possibilidade de aprender a criar para se desenvolver, tem-se a segunda característica essencial da imaturidade, a plasticidade (DEWEY, 1979b). Como citado anteriormente, o conceito de plasticidade também precisa ser ampliado e não intuído como mera propriedade de mudar de forma de acordo com a pressão exterior. Nas próprias palavras de Dewey (1979b, p. 47), plasticidade configura-se como:

[...] a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. Isto significa – poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de desenvolver atitudes mentais. Sem isto seria impossível contraírem-se hábitos.

Conforme Dewey (1979b) demonstra, o ser humano está num contínuo processo de crescimento, ou seja, o homem adulto não pode ser entendido como um modelo acabado, pronto, como se nada mais tivesse para se desenvolver, para se aprender, para se criar. E a plasticidade refere-se a uma aptidão que tende a estar sempre presente nesse contínuo processo de crescer. Tendo em foco a infância, talvez seja na criança a melhor forma de se notar a questão da plasticidade, pois o ser humano não nasce com o conhecimento das coisas, mas com potencialidades biológicas, psicológicas e sociais a serem desenvolvidas (DEWEY, 1979b). Tal afirmação pode parecer óbvia a princípio, no entanto, por consequência exatamente do ser humano não nascer com o conhecimento pronto sobre as coisas, possibilita-o a aprender a aprender, pois a criança de uma situação, de um ato aprendido, aprende a aprimorar e a criar novos métodos para resolver e controlar outras situações futuras, adquirindo assim, por meio da plasticidade, o hábito de aprender a aprender, de aprender a criar, a criar condições para o seu próprio crescimento enquanto indivíduo, enquanto espécie (DEWEY, 1979a; DEWEY, 1979b; DEWEY, 1979c). Desta forma, nesta análise procuramos compreender que o hábito de aprender com a experiência, ou aprender a aprender, como hábito de variação das condições de uma situação problemática é intrinsecamente constituído do elemento da criatividade. Esta é um elemento central no processo de conduzir o crescimento. Em consequência, a educação que desenvolve hábitos mecânicos, rotineiros, repetitivos inibe o crescimento, pois impede o livre jogo da imaginação e reflexão no ato de variar as possibilidades dadas pelas circunstâncias.

Dewey (1979b, p. 49), de forma geral, tece apontamentos interessantes sobre muitos dos pontos até aqui discutidos no seguinte trecho:

[...] A presença de seres dependentes de nós e a aprenderem as coisas é um estímulo à criação e à afeição. A necessidade de cuidados incessantes com a prole foi provavelmente o principal fator, para transformar as coabitações temporárias em uniões permanentes. Primacial foi também sua influência para fazer surgir os hábitos de vigilância afetuosa e simpática – esse interesse real e ativo pelo bem-estar alheio, interesse essencial à vida em comum. Intelectualmente, tal desenvolvimento moral significa o aparecimento de novos objetos de atenção – significa estimular-nos a ser previdentes e a formar planos para o futuro. E, daí, por conseguinte, uma influência recíproca. A crescente complexidade da vida social requer cada vez mais prolongado período da infância para se adquirirem as necessárias aptidões; e o prolongamento da dependência corresponde a prolongamento da plasticidade

ou faculdade de se adquirirem novos e vários modos de direção. E, em consequência, maior impulso ao progresso social.

Desse modo, pode-se perceber que os conceitos propostos por Dewey (1979b) estão intimamente relacionados porque um elemento está ligado ao outro numa relação mútua, tendo como finalidade o crescimento humano. No trecho acima, Dewey menciona outro conceito importante para a compreensão da sua teoria referente ao crescimento humano e indispensável para o entendimento do potencial criativo: a ideia de hábito.

2.2 O HÁBITO COMO A CHAVE PARA O POTENCIAL CRIATIVO

Este tópico objetivou apresentar e discutir o conceito chave da teoria de Dewey, a ideia de hábito. Conceito fundamental para as obras de Lipman, pois pode-se sustentar a ideia de criatividade como hábito ativo. O movimento evocado pelo hábito ativo no indivíduo é justamente o de reflexão e criação.

De acordo com Dewey (1979b), os hábitos são adquiridos no âmbito social, isto é, atributos como honestidade, coragem, responsabilidade, irresponsabilidade, vulgaridade etc., não são exclusivos de uma única pessoa, pois configuram-se como hábitos que o indivíduo adquire durante a vida. Uma criança ao nascer tem a predisposição para aprender a falar qualquer língua, porém provavelmente aprenderá a linguagem das pessoas que a cercam por se tratar de uma condição imprescindível para que possa crescer e se desenvolver (ANDRADE, CUNHA, 2013; MOUGAN, 2016). Então, a criança desde cedo adquire o hábito de falar e o vai aprimorando durante o seu crescimento, para que consiga se comunicar e compreender os seus e os desejos dos outros, bem como os meios pelos quais possa satisfazê-los (DEWEY, 1979b; ANDRADE, CUNHA, 2013; MOUGAN, 2016).

Nesse sentido, plasticidade consiste na capacidade de adquirir hábitos ou de desenvolver determinadas atitudes (DEWEY, 1979b). A ideia de hábito não implica numa simples repetição, da criança ouvir a língua dos adultos a sua volta e reproduzi-la mecanicamente, nem tampouco de apenas reflexão sobre questões morais, por exemplo (DEWEY, 1979b; ANDRADE, CUNHA, 2013). Segundo Dewey (1979, p. 49), hábito consiste na “[...] capacidade de utilizar as condições naturais como meios para a realização de objetivos” e pressupõe “[...] um domínio ativo sobre o ambiente, por meio do comando dos nossos órgãos de ação”. Os hábitos permitem o domínio do meio para atingir os fins humanos. Isto ocorre,

pois, o hábito configura-se como uma aptidão executiva, na qual estão envolvidos aspectos internos (emocionais e intelectuais) e exteriores ao indivíduo (ANDRADE, CUNHA, 2013; MOUGAN, 2016).

Tal observação amplia o conceito de hábito ao ponderar e dar importância não apenas ao domínio e comando do corpo, mas também ao domínio e comando do ambiente (DEWEY, 1979b). Como Dewey (1979b) aponta, “ser capaz de caminhar é ter ao nosso dispor certas propriedades da natureza [...]” porque há terrenos mais planos, outros cheios de depressões e relevos, outros mais escorregadiços e assim por diante.

Na perspectiva de Dewey (1979b, p. 50), educação pode ser definida como “[...] a aquisição dos hábitos indispensáveis à adaptação do indivíduo com o ambiente”, no entanto o autor alerta sobre o uso do termo adaptação. Hábito não é mera modificação no organismo, no sentido de conformidade com o meio, ainda que este aspecto faça parte do conceito (DEWEY, 1979b; ANDRADE, CUNHA, 2013). Sendo assim, nota-se que a ideia de hábito possui um aspecto ativo, criativo, que se complementa a sua outra forma passiva (DEWEY, 1979b; ANDRADE, CUNHA, 2013). É necessário evidenciar que passivo não é o mesmo que repetitivo, pois Dewey (1979b) crítica a concepção de hábito como mera repetição a qual serve de base para a educação tradicional.

É justamente essa característica ativa e criativa do hábito que torna o conceito mais complexo, além da ideia equivocada de simples treino e repetição (ANDRADE, CUNHA, 2013). O elemento ativo presente na ideia de hábito, possibilita que um indivíduo pegue um pedaço de madeira e o transforme numa cadeira ou num instrumental musical, que o permite aprender sobre música e instrumentos musicais para criar novas melodias. Criar, a partir dessa perspectiva, pressupõe conhecimentos aplicáveis à ação, portanto criar para agir, para crescer e se desenvolver. Nesse sentido, o lado ativo do hábito se aproxima da capacidade de modificar, de inovar. A respeito da capacidade de inovação do ser humano, Ashton (2016, p. 29) explana:

O que torna nossa espécie diferente e dominante é a inovação. O que existe de especial em nós não é o tamanho do cérebro, a fala ou fato de usarmos ferramentas. É que cada um de nós, a seu modo, é impelido a melhorar as coisas. Ocupamos o nicho evolucionário do novo. O nicho do novo não é propriedade de uns poucos privilegiados. É o que nos torna humanos.

E a capacidade de inovação encontra-se justamente nesse aspecto ativo do hábito, pois ele requer transformação e não conformidade. Se não fosse o lado ativo do hábito, os humanos acabariam estagnados em conhecimentos elementares para a sobrevivência, restringindo significativamente o processo de tornar-se humano. Todavia, há o outro lado do

hábito, o hábito passivo, o qual significa conformidade com o meio, igualmente importante ao hábito ativo e que se difere da ideia de estagnação (DEWEY, 1979b; ANDRADE, CUNHA, 2013; MOUGAN, 2016). Conforme Andrade e Cunha (2013, p. 342) comentam, “[...] o treino e a mecanização também participam, de maneira imprescindível, pois, se cada pequena ação tiver que ser conscientemente buscada e intencionalmente desempenhada, sua execução será dolorosa, e o produto, bastante desajeito”. Por exemplo, quando o indivíduo se muda para uma cidade diferente, ele precisa se adaptar a muitos fatores que não pode controlar ou mudar, então para poder viver melhor naquela cidade essa conformidade passa a ser essencial.

Contudo, Dewey (1979b) pondera a respeito do cuidado de não se confundir o aspecto de conformidade com mau hábito. O mau hábito consiste na incapacidade do indivíduo de criar, crescer, uma passividade a qual geralmente acarreta em consequências negativas a ele próprio (DEWEY, 1979b). Por exemplo, o mau hábito de fumar, de não estudar, do preconceito, da reprodução mecânica das tarefas sem uma mínima análise crítica, isto é, situações as quais o indivíduo pode ter controle, mas prefere mantê-las passivamente.

Segundo Dewey (1979b), o hábito não espera que algum estímulo apareça, ele procura ativamente as condições necessárias à sua manifestação. Um hábito significa uma atitude de inteligência, pois onde existe um hábito, existe o conhecimento necessário para a sua execução (DEWEY, 1979b). Desse modo, há uma distinção importante entre instinto ou impulso e hábito, em que o primeiro incide em meras ações orgânicas, destituídas de significados (ANDRADE, CUNHA, 2013). Embora os instintos se configurem supostamente como componentes de uma dotação natural do humano ao nascer, eles apenas são moldados e recebem significado após imersos no âmbito dos costumes sociais (ANDRADE, CUNHA, 2013). Em outras palavras, somente adquirem sentido nas relações práticas da vida social humana. Além de que, o instinto refere-se na maioria das vezes à descarga motora desprovida do aspecto reflexivo, diferente do hábito que age a partir da aquisição de conhecimentos prévios para conseguir alcançar uma resolução do problema (ANDRADE, CUNHA, 2013).

Sobre esse anseio do hábito por agir, Dewey (1979b, p. 51-52) explana:

[...] Há uma compreensão certa das situações em que o hábito atua. Modos de pensar, de observar e de refletir constituem formas de habilidades e de desejo inerentes aos hábitos que fazem um homem ser engenheiro, arquiteto, médico ou negociante. Nas modalidades de trabalho que exigem menos aptidões, os fatores intelectuais se reduzem ao mínimo porque não são de tipo elevado os hábitos que elas subentendem. Mas tanto existem hábitos de julgar e de raciocinar, como de manejar um utensílio, pintar um quadro ou conduzir uma experiência.

O que, na verdade, dá importância aos hábitos é seu aspecto intelectual, pois é este elemento que garante o uso variado e elástico e, conseqüentemente, o seu contínuo crescimento (DEWEY, 1979b). Os maus hábitos já mencionados anteriormente, acabam se distanciando de forma considerável deste elemento intelectual e ativo (DEWEY, 1979b). Os maus hábitos são irreflexivos, pois estão “[...] tão apartados da razão que se acham em conflito com as conclusões da deliberação e decisão conscientes” (DEWEY, 1979b, p. 52). Por exemplo, a questão do preconceito, no qual a ação se desvincula completamente da razão, pois não tem sentido um indivíduo ser desqualificado pela cor da sua pele ou pela sua orientação sexual. A aquisição de hábitos é devida à característica humana da plasticidade, pois esta aptidão nos permite variar as reações e respostas, até que seja encontrada a solução mais apropriada e eficiente (DEWEY, 1979b, ANDRADE, CUNHA, 2013; MAGOUN, 2016).

Já os hábitos rotineiros, os quais acabam por possuírem o indivíduo em vez de serem possuídos pelo indivíduo, assinalam o fim desta aptidão da capacidade de variar e modificar (DEWEY, 1979b). Com base nesta perspectiva, a educação tem o papel de ensinar e reforçar os educandos a fazerem uso de bons hábitos, a fim de assegurar o contínuo processo de crescimento social.

Dessa maneira, após a apresentação e discussão dos conceitos que encorpam a teoria do crescimento humano elaborada por Dewey, torna-se ainda interessante explorar outros aspectos importantes de sua obra, como sua teoria da experiência. Tais pressupostos teóricos foram fundamentais para a elaboração da proposta da Filosofia para Crianças do filósofo Matthew Lipman, que leu as obras de John Dewey e por elas foi vitalmente influenciado.

2.3 O PRAGMATISMO DE DEWEY E A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA PARA A CRIATIVIDADE

Observa-se que a concepção de infância elaborada por Dewey apresenta a criança como um ser ativo em que a curiosidade e o dinamismo interior são características inerentes. E quando motivada corretamente, a criança consegue, baseadas em suas experiências vivenciadas e intermediadas pelos membros mais velhos, encontrar meios para desenvolver suas potencialidades, construindo seu próprio conhecimento. Tal visão tem sua base teórica na filosofia do pragmatismo que junto a Charles Sanders Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910), John Dewey ajudaram a fundar.

A palavra pragmatismo se apresenta como um termo filosófico polissêmico, isto é, possui uma multiplicidade de sentidos. Sua origem etimológica vem do grego *prámatiké*, cujo significado consiste no conjunto de regras ou fórmulas que regulam cerimônias religiosas ou oficiais (KINOUCI, 2007). Ou seja, uma definição que delineia uma visão mais normativa da palavra. Assim, “[...] o pragmatismo filosófico, originalmente, deveria ser entendido como a consideração das questões filosóficas a partir de determinadas regras ou fórmulas reguladoras” (KINOUCI, 2007, p. 215). Por outro lado, em função de sua característica polissêmica, há mais acepções teorizadas, dentre elas encontra-se aquela que fundamenta a essência da filosofia do pragmatismo criada por Peirce, James e Dewey, a de considerar as coisas a partir de um ponto de vista prático. Então, nas palavras de Kinouchi (2007, p. 215), “[...] um indivíduo pragmático é aquele que não se prende de antemão a princípios ideológicos ou fundamentações metafísicas, mas sim lida com as questões tendo em vista suas consequências práticas”. Uma visão mais utilitária do que normativa, mas que conserva até certo ponto a sua origem, pois a ideia de método também está fortemente presente nessa segunda definição, pois regras e fórmulas supõem uma metodologia para que as normativas possam ser cumpridas.

Embora existam diferenças teóricas importantes entre Peirce, James e Dewey, o pragmatismo pode ser sucintamente entendido como uma perspectiva teórica e metodológica preocupada com a objetividade, a clareza e a praticidade de seu método para lidar com questões que demandam uma solução (KINOUCI, 2007). Nesse sentido, o aspecto da utilidade prática e a questão do método no pragmatismo sugerem mudanças na percepção e no modo de se fazer ciência, pois para a filosofia pragmática a força da investigação científica reside mais no que ela permite que as pessoas façam do que sobre a busca de uma verdade absoluta de como o universo funciona (KINOUCI, 2007; DANIEL, 2008). Por exemplo, com base nessa perspectiva a ciência possibilita entender que a chuva cai devido a determinadas variáveis como as condições climáticas e não por consequência de alguma magia divina. Ao compreender quais elementos estão envolvidos nesta atmosfera, torna-se possível até mesmo prever e em certas situações controlar o que acontecerá, desde que se tenha os meios adequados para tal.

Para o pragmatismo se a resposta a uma pergunta não é capaz de promover mudanças práticas no modo de proceder da ciência, de modo a alavancar o progresso, a própria pergunta é equivocada e não merece atenção. Discussões acerca de um sujeito fora de um mundo real e objetivo tendem a debates infundáveis, os quais não possibilitam mudanças estruturais e necessárias para a vida social, permanecendo apenas no campo reflexivo. O

pragmatismo se preocupa genuinamente com questões reflexivas que possam ser colocadas realmente em prática, modificando substancialmente e positivamente a vida em sociedade. Conseqüentemente traz avanços nas mais diversas áreas do conhecimento, isto é, melhorias na saúde pública, na educação, entre outras áreas. Pode-se notar, evidentemente, a presença e a valorização da utilidade prática e a questão do método na filosofia do pragmatismo, porém, tal filosofia chama a atenção ainda para outro aspecto de extrema importância: o valor da experiência para o crescimento humano. Tal valor a partir de um método científico coerente e rigoroso para a resolução das problemáticas existentes. Uma ciência que tenha a capacidade de permitir que as pessoas compreendam suas experiências atribuindo significados, de modo a impulsioná-las a agirem, inovando e criando nas mais diversas áreas (KINOUCI, 2007; DANIEL, 2008).

Nesta concepção filosófica, pode-se equiparar a ideia de verdade com poder explicativo. Ou seja, uma ideia passa a ser mais verdadeira do que a outra na medida em que permite explicar e compreender mais as experiências humanas, afastando-se de debates da ordem da metafísica que acabam não conduzindo o pensamento para questões práticas (DANIEL, 2008). Assim, assume-se que todas as teorias científicas são aproximações e não verdades absolutas (KINOUCI, 2007).

Dos três autores que fundaram o pragmatismo, é Dewey quem mais se dedicou a discutir sobre o valor da experiência para o crescimento humano, em especial no e para o contexto educacional. Todavia, antes de discutir de maneira mais aprofundada o pragmatismo de Dewey, a sua teoria da experiência, deve-se entender qual é a relação de tais aspectos da filosofia do pragmatismo com a própria criatividade, isto é, como pode ser construída uma interface entre ambas.

O pragmatismo permite que o homem possa compreender suas experiências da forma mais objetiva e prática, buscando evitar o uso de concepções metafísicas as quais não contribuem verdadeiramente para que as ciências consigam solucionar os problemas e questionamentos existentes. Então, através de um método consistente os pragmatistas perceberam que poderiam aprender com suas experiências passadas e dessas experiências poderiam encontrar as respostas com o melhor poder explicativo (KINOUCI, 2007; DANIEL, 2008). E tal concepção é possível por consequência do potencial criativo presente em todo indivíduo.

Conforme Dewey (1979b, p. 153, aspas do autor) aponta:

[...] “Aprender da experiência” é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar e sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas.

Esse aprender da experiência mencionado por Dewey, compreende que para o ser humano ser capaz de criar hábitos, ele precisa vivenciar suas experiências extraindo delas o necessário para refletir e agir. E extrair das experiências o necessário implica justamente descobrir as relações entre as coisas, compreendendo-as num todo e não apenas de forma fragmentada sem que as conexões sejam estabelecidas e tecidas. Tal relação parte-todo é retomada por Lipman e discutida no próximo tópico deste capítulo. Todavia, a ideia de aprender da experiência se aproxima intimamente com uma das possíveis definições de criatividade, pois criatividade implica num:

[...] processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências e lacunas no conhecimento; na identificação das dificuldades; na coleta e na combinação de informações de experiências anteriores e de conhecimentos acumulados na produção de diversas soluções possíveis; no desenvolvimento de critérios para avaliar estas soluções; na capacidade de testar e retestar as hipóteses e, finalmente, comunicar os resultados [...] (BRAGOTTO, 2003, p. 26).

Assim, Dewey ao compartilhar uma concepção próxima a respeito da capacidade de criar esboçada pela psicologia da criatividade, entende que o critério para a criação é a necessidade de resolver situações problemáticas que permitam a continuidade da experiência, a continuidade do crescimento humano nas mais variadas áreas como, por exemplo, a educação e a saúde (DEWEY, 1979b; DANIEL, 2000). Sendo assim, o pragmatismo parece ser um movimento que tende a evocar frequentemente o pensamento criativo. O pedagogo italiano Franco Cambi em seu livro *História da pedagogia*, já considerado um clássico, ao comentar a respeito do pragmatismo de Dewey aborda, brevemente, a importância da inteligência criativa humana para tal filosofia:

A filosofia de Dewey articula-se em torno de uma “teoria da experiência”, vista que transforma ambos os fatores e que permanece constantemente aberto, já que caracterizado por uma crise, por um desequilíbrio sobre o qual intervém o pensamento como meio de reconstrução de um equilíbrio (novo e mais orgânico), mas submetido por sua vez a novas crises e novas buscas de ulterior equilíbrio. Se a natureza é dada na experiência, esta introduz na natureza o princípio da integração racional, que justamente na ciência moderna encontra sua mais articulada expressão. Assim, é ao homem e à sua

“inteligência criativa” que é confiado o desenvolvimento e o controle da experiência, mediante o uso da lógica, definida como “teoria da pesquisa” e caracterizada pelo método científico e pelos princípios da experimentação, da generalização e da hipótese, da verificação; método que se deve tornar critério de comportamento intelectual em todo âmbito da experiência (desde a ciência, até a ética, a política, a pedagogia) [...] (CAMBI, 1999, p. 547-548, aspas do autor).

É o pensamento criativo e o pensamento lógico que permitem ao humano encontrar as soluções para os problemas a sua volta e crescer. Lipman ao observar isso elabora posteriormente seu conceito de pensamento multidimensional, incluindo também o pensamento cuidadoso, que será discutido no último tópico deste capítulo. Assim, o pragmatismo, mais especificamente o pragmatismo de Dewey parece seguir os passos do processo criativo e lógico, uma vez que são eles que permitem os saltos necessários para a aprendizagem, para a criação dos hábitos, da cultura (CAMBI, 1999; DANIEL, 2000).

Para que o processo criativo ocorra, como mencionado anteriormente, é necessário o acúmulo de conhecimento das experiências passadas se deseja que os passos até o produto criativo possam ser percorridos, seja esse produto material ou imaterial. Todavia, essas experiências não podem ser superficiais, sem que as relações entre as coisas sejam realmente compreendidas, ou seja, elas devem possuir um sentido genuíno para o indivíduo que contemple a relação parte-todo. Tanto Dewey quanto Lipman “[...] consideram a descoberta do significado como a compreensão pessoal de uma coisa [...]” (DANIEL, 2000, p. 51). Dewey (1979c) explica que todas as coisas possuem um número variado de significados de acordo com o contexto, sendo assim, a compreensão do significado é pessoal, porém essa compreensão é construída na relação entre a pessoa e o objeto.

O sujeito ao experimentar alguma coisa, age sobre essa coisa, ao fazer algo com ela e, então, há as consequências disso. Ou seja, ao se fazer algo à coisa, essa por sua vez também faz algo com o indivíduo, afetando-o. E é em função da maneira como essas duas fases se interligam que a experiência poderá ser ou não fecunda para a pessoa (DEWEY, 1979c). Desse modo, o que garante que uma experiência seja significativa ou não implica na medida em que os princípios de continuidade e de interação estão presentes (DEWEY, 1979c; DANIEL, 2000).

A concepção e percepção de experiência pode ser sintetizada a partir do seguinte trecho:

Uma experiência tem padrão e estrutura porque não é apenas uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também porque consiste nas duas coisas

relacionadas. A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão. O âmbito e o conteúdo das relações medem o conteúdo significativo de uma experiência. A experiência de uma criança pode ser intensa, mas, por falta de uma base de experiência anteriores as relações entre o estar sujeita a algo e o fazer são mal-apreendidas, e a experiência não tem grande profundidade nem largueza. Ninguém jamais atinge uma maturidade tal que perceba todas as conexões envolvidas (DEWEY, 2010, p. 122-123).

O princípio da continuidade pressupõe que as experiências vividas têm uma importância substancial para o sucesso de experiências futuras, pois elas estão conectadas, uma vez que o futuro é, em certa medida, a continuidade do passado. Entretanto, a continuidade por si só não constitui um critério suficiente e exclusivo de discriminação para determinar a fecundidade de uma experiência, já que toda experiência humana, boa ou ruim, está submetida a esse princípio (DEWEY, 1979c); DANIEL, 2000).

Nesse sentido, para que uma experiência seja de fato significativa, o seu processo de continuidade tem de levar a um crescimento global do indivíduo, de modo que ele progrida em todos os campos. Segundo Dewey (1979c), crescimento enquanto desenvolvimento abrange o físico, o intelectual e o moral. A experiência deve ser capaz de dar continuidade a esses aspectos, possibilitando sempre o aperfeiçoamento das potencialidades humanas.

Contudo, a fecundidade da experiência, bem como o processo de continuidade dependem do princípio de interação, isto é, da relação entre a pessoa e o objeto. Ninguém tem a capacidade de surgir de si mesmo, cada ser humano faz parte integrante de uma sociedade e do conjunto do universo como um todo (DEWEY, 1979c). Para Daniel (2000, p. 53), a existência de cada pessoa “[...] se compõe de interações entre seu eu e o mundo exterior, uma vez que a vida humana consiste em uma série de situações subjetivas e objetivas que o indivíduo deve fazer interagir se quiser subsistir e crescer”. Nesse sentido, a concepção pragmatista da experiência de Dewey, define-se em função do caráter interativo que ocorre entre o indivíduo e o seu meio. Ou seja, a influência do meio sobre a qualidade da experiência é de extrema relevância, uma vez que ambos estão interagindo constantemente um sobre o outro, um afetando e modelando o outro de maneira mútua (DEWEY, 1979c). Tal inter-relação “[...] é indispensável para a construção e o crescimento da personalidade humana” (DANIEL, 2000, p. 53).

Nas próprias palavras de Dewey (1979c, p. 34-35, *italico e aspas do autor*):

A palavra “interação”, que acabamos de usar, exprime o segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa. O princípio atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma *situação*.

Assim, o princípio de interação significa que nessa inter-relação tanto o indivíduo quanto o meio sofrem as consequências de uma ação. De modo a complementar seu pensamento, Dewey (1979c, p. 36-37, itálico do autor) continua:

A afirmação de que os indivíduos vivem em um mundo significa, concretamente, que vivem em uma série de situações. E quando se diz que vivem *em* uma série de situações, o sentido da palavra *em* é diferente do seu sentido quando dizemos que o dinheiro está em um cofre ou a tinta em uma lata. Significa, repetimos, que há interação entre o indivíduo e objetos e outras pessoas. Os conceitos de *situação* e de *interação* são indispensáveis um do outro. Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação; ou os brinquedos com que estiver brincando; ou o livro que estiver lendo (pelo qual condições ambientes, ao tempo, podem ser a Inglaterra, ou a Grécia antiga, ou uma região imaginária); ou os materiais de uma experiência que estiver fazendo. O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com objetos que sua fantasia constrói.

Os dois princípios não se separaram um do outro, pois a associação desses dois elementos é o que ordena e unifica a experiência individual. Ou seja, o que contribui para tornar a experiência educativa, significativa. O princípio de continuidade permite que o indivíduo passe de uma situação para outra e o princípio de interação possibilita que o indivíduo possa interagir com os objetos presentes em cada situação, sendo capazes de retirar dessas experiências algum significado que o faça crescer seja fisicamente, intelectualmente ou moralmente (DEWEY, 1979b; DEWEY, 1979c). A experiência não deriva necessariamente do cognitivo, embora este seja indispensável para a construção do sentido da reflexão. Segundo Daniel (2000, p. 53), trata-se antes de “[...] uma questão de significado a descobrir: quanto mais ligações são descobertas, e postas em relação, mais a experiência se revela significativa”.

Percebe-se uma acentuada preocupação de Dewey a respeito da edificação e da oferta de um ambiente por meio do qual o sujeito possa vivenciar suas experiências de maneira satisfatória, já que compreende a experiência significativa como uma atividade integradora, interacional e contínua. Sendo assim, o papel da educação é imprescindível. Dewey

(1979b) distingue dois tipos de educação: a formal e a informal. A informal acontece de maneira inconsciente, pois ela se processa naturalmente no cotidiano da vida humana. Essa educação do indivíduo implica no processo de socialização, que começa no nascimento e prossegue ao longo da existência, o qual é responsável pela produção e proliferação de inúmeros costumes, crenças e hábitos dos indivíduos, sendo tais valores bons ou ruins. Em relação aos ruins, deve-se lembrar que sociedades com uma educação formal equivocada e precária, conforme apontado no capítulo anterior, os valores culturais cultivados e transmitidos entre gerações tendem a contribuir menos para a oferta de experiências verdadeiramente plenas. Isso ocorre, pois geralmente uma sociedade que não se paute no conhecimento produzido por áreas como a filosofia e as ciências, como o pragmatismo fortemente defende, está mais propícia a compartilhar experiências incompletas, que na verdade mais dificultam do que contribuem para o crescimento humano, conforme discutidas no segundo tópico do primeiro capítulo deste trabalho (DEWEY, 1979b; DEWEY, 1979c; DANIEL, 2000; DANIEL, 2008; KINOUCI, 2007; CAMBI, 1999).

Então, a educação formal, que consiste numa educação regida por instituições, tem um importante papel para o crescimento humano. Embora, como mencionado nas páginas anteriores, essa também possa fracassar quando não atrelada a uma perspectiva teórica e metodológica consistente. Assim, na área da educação, o pragmatismo considera os alunos sujeitos ancorados em suas sociedade e possuidores de uma consciência pessoal e social a ser trabalhada (DANIEL, 2008). A filosofia pragmatista sustenta que a educação deve servir à melhoria social (DANIEL, 2008; CAMBI, 1999). As metas estabelecidas pelo método pragmático, “[...] além da iniciação dos jovens nas normas, nas leis e nas tradições de sua cultura, são dirigidas à apropriação dessa cultura de uma maneira crítica” (DANIEL, 2008, p. 34). Dessa forma, o caráter social e construído do saber científico passa a ser reconhecido e por sua viabilidade (DANIEL, 2008; CAMBI, 1999). Não obstante, é ensinado ao aluno, além do conhecimento acumulado no decorrer da história, a questionar tais tradições, costumes, conhecimentos e hábitos, pois tal educação visa que esse aluno possa aprender a pensar por si mesmo, possa ser capaz de formular novas ideias aptas a trazerem melhorias sociais.

Em relação às metas pragmáticas na educação, Daniel (2008, p. 34) pondera:

[...] Essa perspectiva é heurística, na medida em que pressupõe que a finalidade do ensino é estimular o questionamento nos jovens. Assim, o saber torna-se significativo, de um lado, e contextual, de outro; ele participa da reflexão e do diálogo dentro de uma comunidade de pares, tendo em vista a reconstrução social. Assim, se a escola forma sujeitos ativos que têm o poder de construir seu sistema de interpretação e sua representação do mundo, estes

vão criar, em contrapartida, condições favoráveis à cooperação, à emancipação e à democratização.

Então, o pragmatismo tem como finalidade a melhoria da experiência individual e social, possível a partir do conhecimento construído pelos próprios alunos (DANIEL, 2008; CAMBI, 2005). Ou seja, uma relação entre a reflexão e a ação pode ser estabelecida, o que propicia o desenvolvimento de uma consciência crítica com a capacidade de conduzir à emancipação e à autonomia da pessoa e da comunidade a qual a pessoa vive (DANIEL, 2008). Assim, a filosofia pragmatista de Dewey, preocupa-se em formar sujeitos genuinamente democráticos e para que a educação se torne propensa a isto, ela deve incrementar o nível de democracia de uma sociedade, colocando no centro da formação intelectual e moral o método da ciência (CAMBI, 1999).

Tais preocupações e a importância da educação formal para o crescimento humano podem ser verificadas nos seguintes trechos de Dewey (1979b, p. 257):

Todos os adultos adquiriram, no decurso de sua experiência e educação certas medidas do valor de várias espécies de experiências. Aprenderam a considerar como coisas moralmente boas a honestidade, a amabilidade, a perseverança e a lealdade; e como valores estéticos, certos clássicos, da literatura, da pintura, da música e assim por diante. Não somente isto; mas aprenderam também certas regras para estes valores; a regra áurea para a moral; a harmonia, o equilíbrio, a proporcionalidade de elementos nas obras estéticas; a objetividade, a clareza, a sistematização, nos trabalhos intelectuais. Estes princípios são tão importantes, por equivalerem a padrões para aferirem o valor das novas experiências, que os pais e professores sempre tendem a ensiná-los diretamente aos jovens. Eles se esquecem do perigo de que os padrões assim ensinados sejam meramente simbólicos, isto é, grandemente convencionais e verbais [...].

O valor das experiências no processo educativo passa pelo trabalho do professor que permite o pensar sobre os princípios ou padrões que são herdados ou transmitidos e nem sempre submetidos à reflexão. É através da filosofia que estes padrões podem ser revistos, por exemplo, e mais especificamente pela disciplina de estética, que o indivíduo pode aprender a pensar de maneira crítica a respeito do belo presente na literatura, na pintura, na música, no cinema, isto é, na arte de forma geral. Nessa mesma linha de pensamento, Dewey (1979b, p. 257-258) continua:

[...] Um adolescente que tenha tido repetidas experiências da plena significação do valor da benignidade para com as outras pessoas, terá sua mentalidade formada por essas experiências, que lhe servirão de craveira do valor do tratamento generoso para com os demais. Sem esta apreciação vital,

o dever e a virtude da prática do altruísmo, ensinados a ele como modelos, continuarão a ser meros símbolos que ele não poderá transformar em realidades.

Tais ensinamentos podem não passar de meros símbolos se a educação formal não estiver sensível ao critério de verificação do significado para o sucesso da motivação intrínseca porque, para o pragmatismo de Dewey, “[...] o único critério aceitável de verificar o significado do ato de educar se torna [...]” justamente “[...] a motivação intrínseca” (DANIEL, 2000, p. 54). O interesse se configura como um dos primeiros e principais princípios da pedagogia, que apresenta três níveis: o interesse extrínseco, que se refere ao atrativo do prazer suscitado pelo professor através do uso de meios artificiais; o interesse imediato, que significa que o aluno apenas se interessa espontaneamente pelo aquilo que o desperta algum tipo de desejo, fazendo com que evite o constrangimento e o esforço; e “[...] existe o interesse intrínseco pela matéria a ser aprendida e que supõe que a participação do eu é total no ato de aprender” (DANIEL, 2000, p. 54).

Assim, caso a educação formal esteja sensível a isso, ela será capaz de aplicar uma metodologia que consiga despertar o desejo do aluno, sem que o esforço se torne uma oposição ao interesse, o aluno se sentirá motivado. Uma vez motivado, “[...] ele não se contenta em reagir ao professor, mas ele age, isto é, ele se engaja por si mesmo num processo de investigação, em lugar de repetir o processo já descrito nos manuais” (DANIEL, 2000, p. 54). O esforço, então, aplicado é feito com alegria pelo aluno. Para Dewey (1979c), a curiosidade, o esforço contínuo, o dinamismo interior e o sucesso escolar representam os critérios principais da motivação intrínseca.

Dessa forma, é preciso entender com mais detalhes a teoria da experiência, pois esta funciona como um meio propício para a expressão do pensamento criativo e reflexivo. Uma perspectiva que valoriza as potencialidades humanas, cuja finalidade é de sempre contribuir para o aperfeiçoamento dessas habilidades e a melhoria das experiências humanas. Perspectiva esta adotada ulterior pelo próprio Lipman ao discutir em seus textos o valor da descoberta do significado para uma experiência satisfatória.

2.4 EXPERIÊNCIA E CRIATIVIDADE NA VISÃO DE LIPMAN

Para Daniel (2000), a concepção de Lipman acerca do valor da experiência apresenta muitos pontos em comum com a de Dewey, uma vez que este o influenciou profundamente, pois também entende que:

[...] a essência de toda atividade realmente educacional deriva do pragmatismo à medida que, para ele, a compreensão inteligente só entra em atividade quando movida por um desejo de criar novos laços, de influenciar o meio, melhorar a experiência futura, em suma, agir sobre o exterior em vista de um cotidiano mais adaptado (DANIEL, 2000, p. 43).

Desse modo, o presente tópico visa retomar alguns princípios da teoria da experiência de Dewey a partir da própria percepção de Lipman, já que a sua Filosofia para Crianças se sustenta principalmente na questão do valor da experiência para o crescimento humano, tanto individual quanto social. A filosofia de Lipman não tem como foco a transmissão de saberes técnicos, embora reconheça sua importância e necessidade, mas antes se preocupa rigorosamente com a formação de indivíduos cada vez mais integrados a sua realidade e cada vez mais motivados a reestruturar experiências individuais e sociais para uma vida em sociedade com mais qualidade (LIPMAN, 1990; LIPMAN, 1995).

De acordo com Daniel (2000, p. 43), o ato educacional para Lipman “[...] se manifesta no desenvolvimento da inteligência humana e que a essência da inteligência não se encontra na faculdade de acumular informações, mas na capacidade de perceber o essencial e de agir eficazmente sobre as coisas”. A ideia de inteligência refere-se justamente às potencialidades humanas, com destaque ao que ele chama de pensamento multidimensional, composto pelo pensamento crítico, criativo e cuidadoso, o qual será discutido no tópico final deste capítulo. Já a expressão “agir eficazmente sobre as coisas” remete aos princípios postulados por Dewey, de continuidade e interação, pois supõe a capacidade do sujeito de criar relações entre as diferentes ideias. Ou seja, entre uma ação e suas consequências (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 1994). E voltando à ideia de inteligência, ela se faz presente e necessária nesse processo, pois “[...] o pensamento intervém continuamente no processo de criar ou de fazer coisas, que ele é inseparável da ação” (Daniel, 2000, p. 44).

Em todas as etapas do processo criativo o pensamento está presente, seja o próprio pensamento criativo, bem como o pensamento crítico e cuidadoso. Tal processo é dividido em etapas, conforme apresentado no capítulo 1, e é em uma dessas etapas, em especial, que ocorre o jogo associativo inconsciente, pois trata-se de um momento de “[...] concentração e do diálogo interior, ou seja, menos movimento externo e mais movimento interno” (BRAGOTTO, 2003, p. 60). Em outras palavras, é quando o pensamento estabelece as conexões

entre as experiências e o significado é descoberto. Deve-se ressaltar que o processo criativo não possui um tempo determinado para acontecer desde o seu início até o seu fim, isto é, pode ser que demore anos, como pode ser que demore apenas minutos, ou mesmo segundos. O que torna tudo mais complexo ainda é que dentro de um mesmo processo inúmeros outros processos podem se abrir contribuindo para se chegar ao resultado almejado desde o começo, como também podem fazer com que a pessoa seja conduzida por outros caminhos, alcançando um resultado distinto do que foi inicialmente previsto, desejado (BRAGOTTO, 2003; LUBART, 2007; WECHSLER, 2008; ASHTON, 2016). De qualquer forma, nota-se a presença do pensamento criativo e do pensamento crítico constantemente nos processos de reflexão, de criação e de ação. Assim, num sentido pragmático, é por meio do pensamento que o indivíduo consegue integrar a ação presente no *continuum* da experiência passada e futura (DANIEL, 2000).

A perspectiva pragmática sugere que para ser educacional, significativa, uma atividade escolar deve fazer com que as crianças se envolvam numa *práxis* reflexiva. Aprender para Lipman (1990; 1994; 1995), não se trata de memorizar, porém compreender. Na escola, a criança não deve ser colocada simplesmente numa posição de ouvinte, ela deve ser educada e não instruída meramente de forma mecânica. Para tal é necessário que as salas de aulas se transformem num ambiente que valorizem a liberdade, a criatividade, a criticidade, a ética, a autonomia, o altruísmo, para que as crianças consigam se apropriar verdadeiramente dos saberes, que elas mesmas possam formular sua própria compreensão das coisas. As salas de aulas devem estimular e permitir de fato que os significados das coisas sejam descobertos e é papel do professor intermediar essa descoberta, de modo a ser um facilitador. Para Lipman (1990), a descoberta constitui o fundamento de sua filosofia e a base de toda atividade educacional que propõe. Nas palavras de Lipman (1990, p. 197), uma possível definição de filosofia consiste num “[...] exame autocorretivo dos modos alternativos de fazer, dizer e agir”. Por isso o aluno tem de se apropriar do conhecimento transmitido para, então, questioná-lo, rejeitá-lo, e, assim, descobrir o seu próprio sentido, o qual conseqüentemente afetará seus modos de fazer, dizer e agir.

De modo a sintetizar tais apontamentos, Daniel (2000, p. 46) explica:

Aplicada ao desenvolvimento da pessoa, a tese lipmaniana funcionaria assim: para que a existência da criança seja uma experiência fecunda, é preciso que ela rejeite o que já adquiriu, isto é, os hábitos ou as respostas prontas dos adultos e que busque (e encontre), no fundo de si mesma, um significado real para cada fato e para cada coisa. Em suma, é preciso que ela conceba, perceba

e sinta que faz parte do mundo e que existe uma relação direta entre sua ação e a qualidade da existência (a sua e a dos outros).

Assim, a busca de uma verdade única e intrínseca a um objeto, a uma situação, é infrutífera e ilusória. Há uma pluralidade de valores e de significados que variam de acordo com cada contexto histórico, social e econômico. Na percepção de Daniel (2000, p. 45), “[...] existem tantos significados quanto pessoas”. Sob tal ótica, o valor do significado não seria seguramente semântico ou motivacional, mas holístico, pois deriva ao mesmo tempo da interação das dimensões cognitiva e afetiva. Do cognitivo porque, conforme já discutido, o pensamento interfere consecutivamente no processo de criar e de fazer coisas. Já em relação ao afetivo, denota que o indivíduo sofre consequências de sua ação na inter-relação com o objeto, isto é, ela é afetada de alguma forma nessa relação, por exemplo, de forma satisfatória ou de modo aversivo (DANIEL, 2000).

Outra questão discutida por Lipman (1995; 1994), refere-se ao princípio de interação entre a parte e o todo, entre os meios e o fim. É essencial que a criança na medida em que faz uso de determinados meios para chegar à descoberta de um significado particular, compreenda o processo em seu todo, que não seja um processo fragmentado. Só assim que os meios se tornam agradáveis em si e o esforço não passa a ser uma oposição, possibilitando e estimulando o indivíduo a crescer, guiado por uma motivação intrínseca (LIPMAN, 1990; LIPMAN, 1994; LIPMAN, 1995; DANIEL, 2000; DANIEL, 2008).

Todavia, a educação repetidora não trabalha nesse sentido, o que consequentemente resulta num dos principais problemas atuais o qual se refere à falta de unidade da experiência educacional da criança. A criança acaba vivenciando uma série de apresentações de conteúdo sem aparentes conexões (LIPMAN, 1994). Nas duas primeiras horas da manhã, a criança teve aula de matemática e em seguida ela teve outra de geografia. E os professores parecem não se preocuparem em estabelecer as relações para os alunos. Assim, provavelmente o aluno não conseguirá compreender a relação parte e todo.

A respeito desta não conexão entre as disciplinas escolares, Lipman (1994, p. 49) aponta:

O parcelamento do dia escolar reflete a fragmentação geral da experiência seja dentro ou fora da escola, que caracteriza a vida moderna. Entretanto, também devido ao crescente incremento da dimensão factual do conhecimento humano, já que a educação envolve a transmissão da informação para a criança, é necessário que seja simplificada e esquematizada por especialistas. O resultado é que cada disciplina acaba se tornando algo auto-suficiente do

conhecimento humano, no esforço de apresentar de modo simplificado um breve resumo de cada área em particular.

Para cada disciplina, geralmente, o aluno tem um caderno específico ou um caderno com várias divisórias para cada disciplina. Ou seja, na aula de história o caderno de história está aberto para fazer as anotações, enquanto os demais cadernos estão fechados. Ao fim da aula de história, inicia-se a de matemática, então, fecha-se o caderno de história e abre o de matemática. O caderno de história só será aberto novamente em casa, caso tenha alguma lição de casa, se não apenas na próxima aula de história. As peças do quebra-cabeça são entregues aos estudantes, porém não lhes é ensinado como conectarem as peças para que possam visualizar e compreender o todo. São educados a pensar somente de forma fragmentada, o que impossibilita o desenvolvimento pleno de suas habilidades, além de que o sentido e o valor atribuídos as suas experiências passam a ser questionáveis, sem consistência, e se prendem aos maus hábitos, pois não conseguem extrair o necessário para que possam agir crítica e criativamente, fazendo uso de sua plasticidade e da sua capacidade de criar hábitos inteligentes (DEWEY, 1979b; LIPMAN, 1990; DANIEL, 2000). É quando o esforço se torna oposição à motivação intrínseca, a curiosidade, ao desejo de aprender, uma vez que a criança tem que se esforçar para suportar essa dinâmica extremamente aversiva e nada integradora.

Para que o desenvolvimento da qualidade de vida individual e social sejam garantidos, isto é, o progresso social, o sistema educacional deveria se preocupar em transmitir a importância fundamental da integração das relações parte-todo. Isso implica em que cada atividade nova seja conectada de modo significativo às experiências passadas e futuras. Caso isto não ocorra, conforme elucida Daniel (2000, p. 47-48):

[...] a criança será levada, por um lado, a se isolar e a cortar suas relações com os pares e, por outro, a separar uma das outras cada uma de suas experiências, de maneira que o conjunto de sua personalidade, em lugar de formar um todo, não passará de um ajuntamento de peças justapostas sem relação entre si. Em outras palavras, ele terá apenas uma fraca motivação para viver, dado que suas experiências não tem um significado profundo.

Então, a educação tende a fracassar, pois ao invés de formar homens críticos, criativos e éticos, ela formará homens acomodados, trabalhadores mecânicos que apenas seguem ordens, isto é, não questionam as informações, não refletem a respeito dos dados, somente cumprem as instruções recebidas. Nesse sentido, ao se analisar rigorosamente o sistema educacional, pode-se construir como hipótese que a ineficiência da educação contribui consideravelmente com as graves circunstâncias as quais o mundo vivencia. Em relação a essa

questão das falhas do sistema educacional, o escritor e ex-professor de Literatura Medieval e Renascentista de Cambridge, Lewis (2005, p. 23-24) parece compartilhar um pensamento semelhante a tese de Lipman ao argumentar, arduamente, que:

E todo o tempo – tal é o caráter tragicômico da nossa situação – continuamos a clamar por essas mesmas qualidades que tornamos impossíveis. Mal podemos abrir um periódico sem topar com a afirmação de que nossa civilização precisa de mais “ímpeto, ou dinamismo, ou auto-sacrifício, ou “criatividade”. Numa espécie de mórbida ingenuidade, extirpamos o órgão e exigimos a sua função. Produzimos homens sem peito e esperamos deles virtude e iniciativa. Caçamos da honra e nos chocamos ao encontrar traidores entre nós. Castramos e ordenamos que os castrados sejam férteis.

Nas palavras de Lipman (1990, p. 33), de modo a reforçar os apontamentos de Lewis:

[...] Se lamentamos nossos líderes e nossos eleitores por serem egoístas e não esclarecidos, devemos lembrar que eles são produtos de nosso sistema educacional. Se protestamos, como um fator atenuante, que eles são também produtos dos lares e famílias, devemos lembrar que os pais e avós dessas famílias são igualmente produtos do mesmíssimo processo de educação. Como educadores, temos uma enorme responsabilidade pela irracionalidade da população mundial.

E qual é a relação de uma educação que se preocupa com o valor da experiência e da compreensão das suas relações parte-todo com a criatividade? Segundo Ashton (2016), as mentes não realizam saltos mágicos, “observação, avaliação e repetição, e não mudanças súbitas de percepção, resolvem problemas e nos levam a criar” (p. 49). A observação, a avaliação e a repetição de experiências satisfatórias, que contribuam com o desenvolvimento global de cada criança.

Antes de apresentar a definição de pensamento multidimensional, faz-se necessária agora uma discussão acerca dos elementos que sustentam uma filosofia da infância. Tal discussão é importante, pois esboça os pressupostos teóricos capazes de desconstruir a concepção de infância atrelada às ideias de ingenuidade e fragilidade tão difundidas nos sistemas educacionais.

2.5 A FILOSOFIA DA INFÂNCIA

A filosofia surgiu e se consagrou na antiga Grécia, com pensadores como Tales, Anaximandro, Anaxágoras, Anaxímenes, Sócrates, Platão e Aristóteles. No começo, ela foi encorpada com aforismos, poesia, diálogo e drama, num período em que se valorizava genuinamente o fazer filosofia. Com o tempo, a filosofia tornou-se uma disciplina acadêmica, cujo acesso passou a ser limitado aos estudantes universitários. Foi quando o ato de filosofar deu lugar para um mero aprender técnico, de modo a simplesmente preparar os alunos “[...] aos exames finais ou para a elaboração de discussões filosóficas extensas sobre tópicos obscuros, mas respeitadas, a fim de obterem qualificação acadêmica” (LIPMAN, 1990, p. 27).

Todavia, a filosofia, mesmo enquanto disciplina, transformou-se numa sobrevivente ao longo dos séculos, até uma era na qual a maioria das ciências humanas foi colocada contra a parede diante dos avanços nas áreas da biologia, da medicina, das neurociências e das tecnologias. O preço para a sua sobrevivência, enquanto uma produtora de conhecimentos, mesmo que muitas vezes de conhecimentos sem aplicações práticas, em especial relacionados à metafísica, foi alto. Ela “[...] teve de abdicar de toda reivindicação de exercer um papel socialmente significativo” (LIPMAN, 1990, p. 27). De um lugar de relevância social para um solitário, em que popularmente a figura do filósofo passou a ser mais vinculada com a de um “louco” do que com a de uma pessoa sábia, indagadora, questionadora e pensativa. Ainda assim, esse lugar de impotência social garantiu a ela um domínio próprio, isto é, uma disciplina de incrível riqueza e diversidade.

Nos últimos tempos, tem-se observado um pequeno movimento crescente da filosofia outra vez, pois filosofias como a do pragmatismo demonstraram que ela pode ter aplicações práticas inimagináveis. Contudo, é importante distinguir aplicar filosofia de fazer filosofia. O fazer filosofia remete à figura ativa de Sócrates, na qual a filosofia consiste num modo de vida e não numa aquisição. A proposta do pragmatismo de Dewey resgata essa essência, ao propor que a atividade educativa produza experiências individuais e sociais satisfatórias. Sendo assim, a filosofia não pode ser encarada como um mero saber técnico, ela tem de ser praticada, vivenciada. E sob a ótica de Lipman (1990, p. 28), Sócrates “[...] nos desafia a reconhecer que como obra, como forma de vida, a filosofia é algo a que qualquer um de nós pode dedicar-se”.

Desse desafio, emerge um questionamento de suma importância, inclusive para este trabalho: pode realmente qualquer um de nós dedicar-se à filosofia? Ou a filosofia é apenas para um seleto grupo de adultos, mais especificamente homens? Muitos filósofos defenderam que a racionalidade só é encontrada nos adultos, precisamente nos homens, pois, conforme Lipman (1990, p. 28) pontua, ao criticar tal visão, “[...] as crianças (como as

mulheres) podem ser charmosas, bonitas, agradáveis, mas raramente são consideradas capazes de ser racionais ou lógicas”. Em relação à infância, pensadores como Descartes e Piaget, por exemplo, compreendem-na como um período de erro epistemológico que vai desaparecendo na medida em que a criança alcança maturidade, isto é, na medida em que cresce e se torna um adulto. Dewey ao reformular conceitos como imaturidade e dependência, quis justamente contrapor à essa lógica de perceber a criança como um ser incompleto, caminhando para sua completude: tornar-se adulto. Ele entende a criança como um ser repleto de potencialidades e possibilidades a ser descobertas, estimuladas e desenvolvidas.

No entanto, mesmo com os esforços de pensadores como o próprio Dewey e mesmo Lipman, a dicotomia adulto/criança ainda se faz fortemente presente no pensamento da maioria dos intelectuais e, conseqüentemente, da população de forma geral. O reforço a essa dicotomia se deve muito à filosofia ter se alocado enquanto disciplina e se “[...] só é disponível na graduação universitária, ou acima dela, é porque trata de algo considerado inapropriado para crianças ou não essencial para a sua educação” (LIPMAN, 1990, p. 28). Sendo contraditório ao que a filosofia era no passado, já que foi parte essencial da educação de príncipes, princesas e jovens de famílias importantes como Jacques Derrida relembra (LIPMAN, 1990). Com essa transformação, ela se afigurou completamente supérflua no preparo dos futuros homens de negócios e cientistas. Tomando a realidade da educação brasileira no ensino superior, em praticamente todos os cursos da área de ciências humanas a filosofia aparece na grade curricular, uma disciplina solitária, isolada das demais, a ser “vencida” pelos alunos, uma vez que os estudantes não são ensinados a filosofar, mas a apenas memorizar seus conteúdos para replicarem nas avaliações e obterem aprovação. Desse modo, nota-se que o sistema educacional, seja no ensino primário ou universitário, adotou um modelo baseado nas linhas da investigação científica e não mais da investigação filosófica, a qual o pragmatismo recupera. Em função disso, a filosofia se distanciou da educação infantil, das crianças.

Outro fator que contribuiu substancialmente para esse afastamento foi de que alguns pensadores a julgaram como algo perigoso para as crianças e para a própria filosofia em si. Para entender isso, é necessário voltar ao principal pensador que acabou iniciando tal movimento. Trata-se de apontamentos tecidos por Platão a respeito do ensino de filosofia aos jovens. Antes, é interessante mencionar que em seus textos, escritos pelo seu pupilo Platão, Sócrates falava para jovens e velhos sem distinção, dando a entender que não tinha nenhuma “[...] apreensão em relação a essas conversações com crianças (embora em outras ocasiões ele seja capaz de demonstrar um certo embaraço quanto ao que está fazendo: basta lembrar a sua conduta bizarra em *Fedro*)” (LIPMAN, 1990, p. 29, *italico do autor*). Contudo, Platão no seu

livro VII da *República*, depois de introdutoriamente seguir os mesmos passos de seu mestre, aconselhando a estimular as crianças a estudar filosofia, ele pondera que as crianças não deveriam ser expostas a dialética.

Os apontamentos podem ser verificados nos seguintes diálogos da obra:

- Ora não será uma precaução segura, não os deixar tomar o gosto à dialética enquanto são novos? Calculo que não passa despercebido que os rapazes novos, quando pela primeira vez provam a dialética, se servem dela, como de um brinquedo, usando-a constantemente para contradizer, e, imitando os que os refutam, vão eles mesmo refutar outros, e sentem-se felizes como cachorrinhos, em derriçar e dilacerar a toda a hora com argumentos quem estiver perto deles.

[...]

- Ora depois de terem refutado muita gente, e, por sua vez, terem sido refutados por vários, caem rapidamente e em toda a força na situação de não acreditar em nada daquilo em que dantes acreditavam. E por este motivo, eles mesmos e tudo o que respeita à filosofia são caluniados perante os outros (PLATÃO, 1949, p. 356).

Então, duas razões para separar os jovens da filosofia foram tomadas como conclusivas desde esses escritos, e sua autoridade, enquanto um dos filósofos mais importantes da história da filosofia, foi invocada e utilizada por pensadores posteriores para “[...] desencorajar as iniciativas educacionais que poderiam ter dado às crianças o acesso à filosofia mais cedo” (LIPMAN, 1990, p. 30). De maneira a explicitar, as duas razões são: primeiro, proteger a própria filosofia porque sendo concebida às crianças fazer filosofia, ela tende a parecer indigna dos adultos, e, segundo, trata-se de proteger as próprias crianças, já que a dialética pode “[...] subvertê-las, corrompê-las, infectá-las com a desordem” e a imoralidade (LIPMAN, 1990, p. 29-30).

Seguramente, essas ponderações não podem ser consideradas de forma tão religiosa, de modo a não poder tecer contrapontos. A situação da filosofia naqueles tempos é muito distinta do atual contexto. As metodologias e vários dos valores culturais desapareceram, enfraqueceram ou se transformaram. A disputa intelectual na época era suprema, em que o poder de persuasão pela argumentativa era cultuado. Hoje, com os avanços das diversas ciências é difícil que os debates valorizem apenas o poder argumentativo, numa modernidade em que as comprovações científicas, isto é, os “fatos científicos” estão em alta, baseados na ciência experimental, realizada em laboratórios. Assim, era ensinado aos jovens, na antiga Grécia, os procedimentos e as técnicas da heurística ou da dialética, em que “[...] aos debatedores eram apontadas teses para defender ou atacar, independente de suas crenças pessoais, e era através

desses procedimentos de ‘júri simulado’, argumenta Ryle, que o poder de persuasão pela argumentação era cultivado e conquistado” (LIPMAN, 1990, p. 30).

Tal contexto e condições provaram ser o começo do raciocínio filosófico, porém é importante distinguir justamente filosofia de raciocínio filosófico. Pensando na ideia de Sócrates da filosofia enquanto um modo de vida, ou seja, um exame autocorretivo dos conceitos essenciais à conduta de vida. Nesse sentido, o debate e a argumentação podem ser artifícios disciplinares essenciais para aqueles que desejam se engajar no raciocínio filosófico. No entanto, não se pode supor que a filosofia seja simplesmente redutível à argumentação (LIPMAN, 1990).

Para Lipman (1990, p. 30):

O que Sócrates enfatiza é o prosseguimento ininterrupto da investigação filosófica, seguindo o raciocínio para onde quer que ele conduza (confiante de que, seja onde for, a sabedoria se encontra naquela direção) e, não, o ofegar e o tinir de armaduras em batalhas dialéticas, onde o prêmio não está na compreensão mas na vitória.

Com base nesses apontamentos, o perigo da retórica clássica e da dialética, do raciocínio filosófico, para os jovens é, na verdade, a separação que ocorre na prática entre a técnica e o fazer filosofia. Em outras palavras, trata-se da falha em proporcionar aos jovens uma experiência fecunda, na qual a compreensão das relações parte-todo se faça presente. E acrescenta Lipman (1990, p. 31):

[...] As crianças deveriam adquirir prática em discutir os conceitos que elas considerassem importantes. Fazer com que discutam assuntos que lhes são indiferentes priva-as dos prazeres intrínsecos de se tornarem educadas e abastece a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem.

Essa filosofia que valoriza tão fortemente a retórica clássica e a dialética pode ter funcionado para a formação de advogados e políticos, profissões as quais sua prática exige tal tipo de raciocínio. No entanto, isso não significa que tenha funcionado e funcione para a preparação de todos os demais. Ao que parece, parece se tratar de uma questão muito mais metodológica do que, de fato, ser um perigo para a criança ou para a filosofia em si. E Platão, possivelmente, tinha consciência disso, pois uma hipótese plausível é a de que não estava condenando a prática pelas crianças da filosofia, “[...] mas a redução da filosofia aos exercícios sofisticados na dialética ou retórica, cujos efeitos sobre as crianças seriam particularmente devastadores e desmoralizantes” (LIPMAN, 1990, p. 31).

Se esse é o modo pelo qual a filosofia é colocada à disposição das crianças, reduzindo-a ao poder de argumentativa, era melhor, então, que a filosofia fosse afastada delas. Talvez, essa fosse a ideia de Platão, conforme Lipman (1990) conjectura. De qualquer forma, verifica-se que a filosofia, de modo geral, pode ser dividida em duas grandes áreas de investigação. A primeira se preocupa principalmente exatamente com as habilidades humanas como as variedades do pensamento, onde está o raciocínio, como a retórica clássica e a dialética. Já a segunda, com dimensões específicas de experiências humanas, tais como a estética, a moral, a social e a religiosa. E o fazer filosofia em sua completude é a inter-relação dessas duas áreas, pois para que uma experiência seja fecunda ela precisa do pensamento.

Nessa perspectiva, a infância poderia ser encarada como uma das dimensões do comportamento humano por sua objetividade e universalidade, pois admite-se que todos os adultos já foram algum dia crianças. Assim, a criação de uma filosofia da infância que a trata como uma dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana é viável, bem como necessária. Muitos dos pensamentos “maduros” podem ser extensões de convicções possuídas na infância e refinados na vida adulta ou mesmo serviram como contrapontos para ideias que aprenderia posteriormente enquanto adulto (LIPMAN, 1990). Todavia, seja por um ou outro motivo, as convicções construídas na infância não são menos filosóficas do que aquelas que as substituíram, pois muitos dos temas que circulam cotidianamente a vida adulta estão igualmente presentes na infância como, por exemplo: amizade, amor, família, justiça, responsabilidade, solidariedade, entre muitos outros (LIPMAN, 1990; LIPMAN, 1994; SLIPTTER; SHARP, 1999; DANIEL, 2000).

Influenciado por Dewey, Lipman (1990; 1994; 1999) vê a infância como uma dimensão do comportamento humano propicia às experiências frutuosas, habilitada às experiências filosóficas, semelhante a qualquer outra dimensão com a qual a filosofia se preocupa. Sobre essa visão, Daniel (2000, p. 48) acrescenta:

[...] a criança é um ser inteligente, repete sem cessar Lipman: ela possui em potencial tudo o que uma pessoa precisa conhecer e dominar para ser feliz e útil à sociedade. De maneira que a busca do sentido que a criança se entrega naturalmente significa, para Lipman, que ela está em busca do equilíbrio ou, mais precisamente, que ela tende a estabelecer uma relação lógica e contínua entre suas experiências passadas e futuras, entre suas necessidades e as de seu meio.

Essa atividade de busca pela descoberta, pelo equilíbrio, também presente na vida adulta, para Lipman (1990), caracteriza mais a criança do que o próprio adulto. Em sua

concepção (LIPMAN, 1990; LIPMAN, 1994; LIPMAN, 1999), bem como do ponto de vista da psicologia da criatividade (ALENCAR, 2009; LUBART, 2007; WECHSLER, 2008; BRAGOTTO, 2003; ALENCAR, FLEITH, 2009), a criança é naturalmente curiosa. Assim, Lipman (1990) aproxima filosofia e infância inspirado na ideia de Platão de que a filosofia nasce com o espanto e a natureza da criança se caracteriza pela curiosidade advindas das perplexidades vivenciadas, o que a motiva descobrir o significado das coisas. Os filósofos levam esta capacidade de maravilhar-se com o mundo às últimas consequências, descobrindo e investigando os fenômenos e problemas presentes na experiência humana. Nessa busca pela descoberta dos significados das coisas, os filósofos conseguem criar e reconstruir conceitos que possam fornecer explicações mais abrangentes para os problemas da vida (LIPMAN, 1990; DANIEL, 2000).

As crianças ficam intrigadas com os mesmos problemas, pois, como dito anteriormente, essas mesmas problemáticas também circulam suas vidas. Elas possuem uma mente questionadora e não se satisfazem em apenas saber como as coisas são, mas também se perguntam sobre o fato de que as coisas sejam tais como são. Ou seja, as crianças estão frequentemente em busca de razões e de justificativas, não têm medo de viver sensações novas, sempre prontas a arriscar e a se superar (DANIEL, 2000). Traços esses que são encontrados em inúmeros estudos com pessoas criativas, tais como: autonomia, flexibilidade pessoal e abertura à experiência, autoconfiança, iniciativa, espontaneidade, intuição, persistência e sensibilidade emocional (ALENCAR, 2009; LUBART, 2007). Necessitam, portanto, de uma educação filosófica aonde possam tratar dessas questões e, simultaneamente, aprender os processos do raciocínio e do julgamento, vivenciando de forma plena o fazer filosofia (LIPMAN, 1994).

Com efeito, a experiência cotidiana corrobora com a tese lipmaniana. Segundo Daniel (2000, p. 48):

[...] as crianças costumam desafiar os aspectos triviais de sua realidade a fim de experimentar situações de vida diferentes e de observar fatos novos: inventar brincadeiras e personagens, testar os limites de suas habilidades físicas, tocar numa chama apesar da proibição, fazer com que uma rã inche para vê-la explodir, e tentar coisas mais.

Uma outra característica das crianças que influencia consideravelmente na qualidade de sua experiência é a intensidade. Quando elas se propõem a fazer algo elas se entregam completamente, o que pode ser observado facilmente nas brincadeiras, como encarnam um personagem, atuam, o quintal deixa de ser um simples quintal e passa a ser uma floresta repleta de aventura, de desafios, de perigos. As crianças se deslumbram diante do

mundo tão profundamente que se assemelha para o adulto como uma experiência religiosa. Entretanto, diferente do adulto que além de interpretar o mundo a sua volta, tende a querer controlar o universo com a sua ciência, sua lógica e sua razão, a experiência infantil, na verdade, situa-se mais no plano afetivo. Lipman aproxima a infância da filosofia novamente ao argumentar que como o filósofo, a criança sabe que não sabe e, então, ela se pergunta, questiona, indaga. E essa curiosidade natural e tão profunda da criança não se trata de uma indiscrição, mas consiste naquilo que a impele a aprender e a conhecer (LIPMAN, 1990; LIPMAN, 1994; DANIEL, 2000).

A proposta de uma filosofia para crianças pode parecer a princípio idealista, dramática e/ou grandiosa, porém ela só o é quando coloca em comparação com a visão negativa tão difundida culturalmente de olhar a infância com inferioridade. Tal compreensão é filha da lógica linear e do dualismo cartesiano. Em consequência disso, outro problema surge, alguns podem problematizar ao argumentarem que para a infância se tornar de fato uma área da filosofia é essencial que ela possa contribuir significativamente para outras áreas da filosofia e mesmo das ciências. Diante dessa problemática, Lipman (1990) se propôs a discutir determinados tópicos em defesa de uma filosofia da infância e entre eles destacam-se quatro: as crianças têm o direito de raciocinar; as crianças podem se engajar numa investigação ética; os papéis das crianças podem ser úteis à filosofia social; e filosofia como pensamento criativo.

Nas últimas décadas a infância se tornou uma das áreas mais estudadas e discutidas por diversas ciências, como exemplo o próprio direito que muito debateu e ainda debate a respeito dos direitos das crianças. Dentre os muitos direitos, Lipman (1990) suscita uma discussão acerca do direito de a criança investigar. A criança deve ter o direito de dirigir perguntas aos adultos, de poder buscar conhecer o assombroso mundo a sua volta, sem ser reprimido pelo adulto, pois sua curiosidade deve ser instigada e não reprimida. Embora se saiba que nem toda pergunta tem uma resposta e mesmo que possa ter é sabido que nem todas as pessoas saberão sobre tudo, porém tem-se de prestar atenção, em especial o educador, para o que está por trás dessa investigação, “[...] a questão do direito de as crianças engajarem-se numa investigação cooperativa” (LIPMAN, 1990, p. 218). Ou seja, a importância da interação social, do trabalho em grupo, da criança com seus colegas e com o próprio professor que deve mediar esse processo investigativo.

Dessa forma, características importantes como a autonomia podem ser estimuladas e reforçadas desde a infância e não apenas nas universidades quando se supõe uma, muitas vezes falsa, liberdade acadêmica. Conferir verdadeiramente a criança o seu direito de investigar significa admitir que não é favorável ao desenvolvimento das potencialidades a

simples memorização dos conteúdos ensinados em salas de aula e mesmo fora dela, pois a ideia de educação é ampla e a escola é uma parte dela (LIPMAN, 1990; LIPMAN 1995). Incentivar que a criança possa fazer uso do seu direito de investigar é desconstruir uma ideia enraizada em muitos modelos educacionais, a de as crianças serem somente vistas e não ouvidas também. Tal postulado desconstrói ainda o argumento de que os pontos de vista das crianças raramente podem ser realmente compreendidos e não poderia ser diferente, pois o silêncio delas reforça a não compreensão do universo infantil, mantendo obscuridade no olhar do adulto para a criança (LIPMAN, 1990).

Todavia, a defesa de a criança ter o direito de investigar pode gerar alguns questionamentos pertinentes, se as crianças podem realmente se engajar numa investigação ética, por exemplo. A resposta para esta questão depende da maneira como a criança é percebida a partir de uma perspectiva teórica e metodológica. Assim, aqueles que compreendem a criança baseada em teorias do desenvolvimento frequentemente tendem a cometer dois erros cruciais. O primeiro equívoco – inclusive já mencionado anteriormente – refere-se a visão de que a infância consiste numa espécie de preparo para a maioridade, funcionando, assim, como meio para um fim, algo incompleto que caminha para a sua completude (LIPMAN, 1990; DANIEL, 2000; SLIPTTER; SHARP, 1999; DANIEL, 2005).

Sendo assim, muitos dos sistemas educacionais baseados nessa concepção pedagógica na qual o adulto é o modelo ideal e final, reforçam a ideia de a criança como uma miniatura do adulto que lhe falta muitas coisas como, por exemplo, inteligência, criatividade, perspicácia e maturidade. A criança é compreendida a partir do adulto enquanto modelo, logo muitos dos comportamentos infantis são encarados muitas vezes como empecilho, já que os adultos esperam que elas se comportem como adultos. E, então, acontece o nítido movimento de conforme a criança vai crescendo e se aproximando do modelo ideal do adulto, ela tende a ser menos curiosa, menos questionadora, menos criativa, menos ativa, e aprende a valorizar mais comportamentos de passividade e de não reflexão diante da vida.

Em relação a esta visão equivocada da infância, Lipman (1990, p. 219) comenta:

[...] Os adultos sabem e as crianças não sabem; as crianças devem, portanto, adquirir o conhecimento com o qual os adultos são tão ricamente dotados. Assim, o primeiro erro é admitir que nós adultos sabemos e acreditamos e valorizamos, deve haver algo de errado com seu “desenvolvimento”. Tal ponto de vista ignora a possibilidade de que a infância não é mais incompleta sem uma maioridade subsequente do que a maioridade é sem uma infância previa. É somente juntas que elas formam “uma vida”.

Nesse sentido, conceitos como imaturidade e plasticidade ampliados por Dewey são importantes para a desconstrução de visões como esta, pois a criança não pode ser percebida como um ser incompleto em direção a sua completude, porém como um ser cheio de potenciais para se tornar diversas possibilidades como um cozinheiro, um advogado, um médico, um vendedor, um secretário, um pintor etc. A proposta de uma filosofia da infância sugere e possibilita que o ser humano aprende desde tenra idade a desenvolver suas potencialidades de maneira plena para que não se torne simplesmente um adulto com um diploma de história, mas de fato um historiador apto a pensar historicamente de forma genuína, isto é, aprender a pensar com mais excelência, com mais critérios e criatividade (LIPMAN, 1990; LIPMAN, 1995).

Já o segundo erro é o de que os estudiosos da tese do desenvolvimento selecionam cuidadosamente critérios que possam validar justamente aquilo que acreditam. E sobre este equívoco, Lipman (1990, p. 219-220) pondera:

[...] Disciplinas educacionais que têm sido organizadas numa sequência simples-para-complexa são propostas como modelos – a matemática seria uma boa ilustração. Quando as crianças dominam tais disciplinas, pensa-se que seu desenvolvimento progressivo está ocorrendo passo a passo e “tipicamente”. Mas aqueles que defendem a tese do desenvolvimento certificam-se de não selecionar critérios como expressão artística ou compreensão filosófica, pois assim seu caso pareceria menos constrangedor. Por que as crianças criam pinturas tão impressionantes quando pequenas? Por que fazem tantas perguntas metafísicas quando ainda jovens, e então parecem sofrer um declínio de suas forças conforme se movem para a adolescência? Como as crianças podem aprender os termos e a sintaxe de toda uma linguagem – na verdade, frequentemente, de várias linguagens – enquanto ainda estão aprendendo a andar, uma proeza além do alcance da maioria dos adultos? Por que teria a educação de estar pronta para *sustentar* o desenvolvimento da criança ao longo das linhas efêmeras com as quais começa, em vez de deixá-la decair, como acontece tão frequentemente hoje em dia, em apatia e desespero? Para que, para cada critério que apoia a tese do desenvolvimento, pode ser encontrado outro que vai contra ela. E para cada aspecto do crescimento da criança onde parece haver desdobramento natural há outro aspecto no qual o desenvolvimento ocorre unicamente por intervenção sustentada – sendo a educação o principal exemplo.

Observa-se como as crianças não são de fato seres incompletos, mas sim como sugerem Dewey (1979a; 1979b; 1979c) e Lipman (1990; 1995; 1999) cheias de potencialidades a serem estimuladas, valorizadas e respeitadas. As crianças são naturalmente curiosas e anseiam pelo conhecimento a respeito das coisas a sua volta, por isso elas querem “xeretar” em tudo, pois estão ativamente buscando construir os seus conhecimentos. Se as

questionarem sobre algum tema como: “O que é amigo?” ou “O que é amor?”; provavelmente elas terão prontamente uma resposta que aprenderam enquanto brincavam de conhecer o mundo. Assim, por que não incentivar elas a dialogarem a respeito de suas próprias convicções? Por mais simples que suas ideias possam parecer, há, indiscutivelmente, uma base filosófica por trás (LIPMAN, 1990).

Entretanto, quais as contribuições significativas de uma filosofia da infância para o progresso social? Os frutos são diversos e o mais importante deles talvez seja o seguinte: o de contribuir para a formação de sujeitos aptos a pensarem com excelência, isto é, a pensar de forma crítica, criativa e cuidadosa. O que significa que sujeitos mais capacitados assumirão no futuro seus lugares na sociedade e isso refletirá em todas as áreas humanas, seja na saúde, na educação, na política etc. (LIPMAN, 1990).

O relacionamento entre pensamento e filosofia frequentemente é visto a partir da lógica e da crítica, como se a boa reflexão fosse idêntica a pensamento lógico. Contudo, há outras dimensões de pensamento que refletem aspectos importantes da condição humana diferentes da habilidade de ser lógico e também centrais à filosofia (LIPMAN, 1990; LIPMAN, 1999; SLIPTTER; SHARP, 1999). Há um tipo de pensamento – discutido já anteriormente por outras abordagens teóricas – que culmina em novas ideias e possibilidades, em criar, em inovar, trata-se do pensamento criativo. Tal pensamento não está preocupado em autocorreção, de se aproximar de uma espécie de “verdade”, mas em contrapartida está interessado em autoexpressão e autotranscendência. Pensamento criativo é um aspecto do crescimento pessoal, um ímpeto interior, que o seu produto pode trazer mudanças não apenas no âmbito individual, mas também coletivo (LIPMAN, 1990; LIPMAN, 1999; SLIPTTER; SHARP, 1999).

Nota-se que a filosofia estimula e reforça características de grande valor para a própria criatividade tais como: pensar por si mesmo, liberdade e capacidade para tomar o que se aprendeu de modo a conseguir relacionar aquilo à experiência de novas maneiras (LIPMAN, 1990; SLIPTTER; SHARP, 1999). Tais postulados assemelham-se também aos propostos pelo pragmatismo, de o conhecimento ser construído socialmente e estar sempre em aberto para que teorias com mais poder explicativo possam ir além do que já foi arquitetado, possibilitando novas ideias. E tudo isso está intimamente próximo do universo infantil, já que as crianças naturalmente possuem o ímpeto de serem curiosas, questionadoras, críticas e criativas, mesmo que façam isso de forma um tanto quanto rudimentar, por isso a proposta de uma filosofia da infância, que seja capaz de contribuir para o florescer das potencialidades humanas. Lembre-se do exemplo de Edmond, que sem uma intervenção sustentada como a educação, por sua

condição natural enquanto criança conseguiu descobrir e criar uma técnica para a polinização da baunilha.

De acordo com Splitter e Sharp (1999, p. 129), as crianças:

[...] que pensam por si mesmas são pensadoras críticas e criativas. Elas valorizam o pensamento lógico e conceitual, mas também apreciam especular, imagina, inventar, descobrir e divagar. Em termos pragmáticos, criam uma visão que pode ser chamada de ideal e então, junto com seus companheiros, elas se colocam a tarefa de trabalhar os meios pelos quais essa visão pode ser percebida. Mas, note-se, o pensamento criativo permeia a investigação virtualmente em todos os estágios: cada vez que a comunidade dá um passo atrás para refletir sobre seus próprios procedimentos – como um artista deve dar um passo atrás para observar sua obra –, está envolvida com o ato de modelar ou criar o todo.

O processo criativo também pressupõe continuidade. Por exemplo, a criação e a evolução dos computadores, as melhorias vieram dos frutos de experiências fecundas anteriores, desde um aparelho gigantes que ocupava um cômodo inteiro até prático notebook.

Então, o pensamento criativo, assim como pensamento crítico permeiam continuamente a dimensão da experiência humana, por isso, novamente, Lipman elabora o conceito de pensamento multidimensional. Ou conforme Lubart (2007, p. 130) elucida, “[...] a contribuição criativa sintetiza vários aspectos de contribuições passadas, consideradas até então como distintas ou mesmo opostas”. Sendo assim, ao refletir sobre o comportamento filosófico das crianças, considerando tanto o aspecto lógico quanto criativo, Lipman (1990) entende que se refere a um comportamento natural do desenvolvimento da criança, que não ocorre somente como consequência de intervenções educacionais cuidadosas, embora aconteça de uma forma rudimentar que precisa ser fortalecida, sendo a educação o melhor meio para que isto seja realizado.

De maneira a condensar as suas ideias, Lipman (1990, p. 196) constrói a seguinte analogia:

[...] a filosofia é uma forma de arte; comportamento filosófico é, portanto, comportamento artístico, e o comportamento artístico produz obras de arte que revelam criatividade; as crianças podem comportar-se filosoficamente e, quando assim o fazem, segue-se que o produto de tal comportamento revelará criatividade.

Nesse sentido, é importante agora discutir e entender como Lipman trabalha a ideia de pensamento criativo dentro da sua teorização do pensamento multidimensional. Sua

proposta da Filosofia para Crianças, a criação das Comunidades de Investigação nas salas de aula, é justamente para a estimulação e o desenvolvimento do pensamento multidimensional composto pelo pensar crítico, criativo e cuidadoso.

2.6 PENSAMENTO MULTIDIMENSIONAL: DEFININDO O PENSAR CRIATIVO EM LIPMAN

Quando agimos os componentes do nosso corpo tendem a dialogar entre si, por exemplo, ao se tocar um violão, uma mão provavelmente realizará o movimento de tocar as cordas com a palheta enquanto a outra pressionará as casas musicais para que as notas desejadas sejam emitidas. Essa mesma interação acontece com o pensamento multidimensional, composto pelo pensar crítico, o pensar criativo e o pensar cuidadoso (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003). O primeiro se refere a um pensamento mais linear, explicativo e analítico enquanto o pensamento criativo é mais inventivo e expansivo, porém tanto a racionalidade quanto a criatividade partilham de uma mesma ordem, isto é, os atos mentais podem ser colocados em uma série contínua que vai de um extremo a outro (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003). No caso da racionalidade e da criatividade, os extremos servem, nas palavras de Lipman (1995, p. 284), “[...] por um lado, intensificar a racionalidade e diminuir a criatividade e, do outro lado, intensificar a criatividade e diminuir a racionalidade”. Em relação ao pensamento cuidadoso, este pode ser compreendido como o pensamento que guiará a criança na distinção entre o certo e o errado, de decidir como deve agir em determinados contextos, isto é, trata-se do pensamento ético (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003).

Um questionamento importante a ser considerado é se há diferença entre o simples “pensar” e o “pensar bem” que se refere ao uso pleno do pensamento multidimensional. Para Lipman (1995) existe uma diferença significativa. O “pensar” refere-se a um comportamento mental constitutivamente natural do ser humano, porém o ato de pensar pode ser aperfeiçoado, de modo a possibilitar que maneiras de pensar mais eficientes possam ser alcançadas (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003; FÁVERO, CENTENARO, 2016). Então, tem-se o pensamento multidimensional, que pode ser definido como a fusão do pensar crítico, do pensar criativo e do pensar cuidadoso, pois a interpenetração e o cruzamento dessas três formas de comportamento mental, resulta em um pensar mais criterioso, expansivo e eficiente (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003; FÁVERO, CENTENARO, 2016).

Sendo assim, a educação deve ter como objetivo central produzir indivíduos capazes de pensar bem, isto é, indivíduos raciocinantes e criativos (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003). Por isso, as Comunidades de Investigação têm como norteadores a estimulação e o desenvolvimento do pensar de ordem superior (LIPMAN, 1990; LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003). Desse modo, torna-se pertinente discutir separadamente e com mais detalhes os conceitos de pensamento crítico e de pensamento criativo para melhor compreensão da proposta de ensinar filosofia para crianças através das Comunidades de Investigação.

De acordo com Lipman (1995, p. 172), o pensar crítico define-se como “[...] o pensamento que 1) facilita o julgamento pois 2) se fundamenta em critérios, 3) é autocorretivo, e 4) é sensível ao contexto”. Observa-se, então, quatro aspectos importantes do pensar crítico. O primeiro aspecto se refere ao julgamento, mas, o que é o julgamento? Segundo Lipman (1995), julgamento é uma determinação, seja do pensamento, da fala, da ação ou da criação. Quando um escritor se utiliza de metáforas para descrever seus personagens, ele fez um julgamento, como, por exemplo, José de Alencar, *Iracema* é a “virgem dos lábios de mel”, o que significa uma figura feminina doce, ingênua e pura. Um simples aceno pode ser considerado também um julgamento, pois a pessoa determinou que, por algum motivo, era preciso acenar para aquela outra pessoa. Ou seja, julgamento é a formação de uma opinião, de uma avaliação ou de uma conclusão a respeito de algo (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003).

Assim como há uma diferença entre o “pensar” e o “pensar bem”, há também uma considerável distinção entre o “julgamento” e o “bom julgamento” (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003). Lipman (1995) considera o bom julgamento a principal característica do pensar crítico. Os bons profissionais tendem a fazer bons julgamentos a respeito da sua área e da sua própria prática, ou seja, um bom médico julga necessário para a execução da sua profissão estar num contínuo processo de aprendizagem e estudos, visando sempre realizar bons diagnósticos.

O julgamento pode ser aperfeiçoado e se transformar num bom julgamento através de critérios consistentes e bem definidos (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003; FÁVERO, CENTENARO, 2016). Para Lipman (1995), critério se refere a um tipo confiável de razão. Como exemplos específicos de critérios popularmente utilizados, têm-se: padrões, leis, estatutos, regras, regulamentos, decretos, cânones, costumes, princípios, testes, provas concretas (vestibulares, concursos, etc.), escalas, generalizações, definições e muitos outros. Pode-se considerar como bom critério aquele que se baseia num estudo científico consistente, realizado com ética, mesmo que não seja popularmente aceito ou valorizado (LIPMAN, 1995;

LIPMAN, 2003). Observa-se, desse modo, a interpelação entre critério e julgamento, assim como com a autocorreção e estar sensível ao contexto (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003).

A autocorreção implica na preocupação com a validade daquele determinado conteúdo que pode se transformar num critério (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003; FÁVERO, CENTENARO, 2016). Ou seja, a autocorreção cuida para a formulação de um pensamento bem fundamentado, através da pesquisa, da observação, de experimentos e de sua própria revisão constante (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003; FÁVERO, CENTENARO, 2016). E o quarto aspecto, ser sensível ao contexto, consiste numa observação detalhada das variáveis e das contingências que constituem a situação, o contexto a ser investigado, uma visão totalizada do problema (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003; FÁVERO, CENTENARO, 2016).

Já o pensamento criativo, Lipman (1995, p. 279) o conceitua como “[...] o pensar que conduz ao julgamento, que é orientado pelo contexto, é autotranscendente, e sensível aos critérios”. Em outras palavras, o pensamento criativo surge expansivo, com a presença tímida do pensamento crítico, para que as ideias possam emergir de maneira mais fluída e espontânea, sem medo ou vergonha do julgamento, ideias que transcendem as respostas já encontradas. E, ulterior, de acordo com a condução do processo criativo, o pensamento crítico vai ganhando espaço, cujo objetivo implica em avaliar, peneirar e aprimorar as ideias criativas.

O pensar crítico preocupa-se com a verdade, busca evitar o erro e a falsidade, por isso há o cuidado na formulação e na escolha dos critérios, do julgamento, através da autocorreção e da sensibilidade ao contexto (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003). Ao passo que o pensamento criativo se guia por meio do objetivo de ir além de si mesmo, transcender o que já está estabelecido, ao preocupar-se mais com a invenção e a totalidade (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003; FÁVERO, CENTENARO, 2016). Todavia, o pensar criativo é orientado pelo contexto e sensível aos critérios, afastando-o de julgamentos como: “o pensamento criativo é irracional” (LIPMAN, 1995). Por exemplo, geralmente, evoca-se o potencial criativo diante de uma problemática para a qual as ideias existentes passam a ser consideradas insuficientes ou inadequadas, pois o problema em questão exige novas soluções, mas essas novas soluções têm de ser formuladas a partir de critérios. Ou seja, se o problema se refere a descobrir um novo modo de preparar peixe, não adianta usar carne de frango nos testes.

Interessante perceber, de fato, a inter-relação desses dois tipos de comportamento mental, pois o pensamento criativo é sensível a critérios racionais para que possa alcançar uma resposta inovadora. E o pensamento crítico também precisa da criatividade para que obtenha um maior número de informações, de ideias possíveis que contribuem para a manutenção dos critérios existentes e para a criação de novos critérios.

A respeito dessas questões de distinções entre as duas formas de pensar e das particularidades de cada situação problema, Lipman (1995, p. 301) pondera:

A estrutura global da situação é uma configuração de relações. Cada relação possui seu significado e qualidade específicos, e a configuração como um todo possui seu próprio significado e qualidade únicos. Estes significados qualitativos ou qualidades significativas são o que conhecemos como valores, e isto explica o que queremos dizer quando afirmamos que o pensamento crítico é orientado por critérios, enquanto são valores contextuais que orientam o pensamento criativo.

O cruzamento desses dois tipos de pensamento resulta no que Lipman (1995) denomina de racionalidade criativa, quando nem a razão e nem a criatividade se sobressaem um em relação ao outro, mas há equilíbrio na condução do pensamento multidimensional. Tal equilíbrio contribui para o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas (LIPMAN, 1995).

Há alguns outros aspectos importantes constituintes do pensar criativo, tais como a questão da generatividade, da capacidade de pensar por si mesmo e dos recursos mentais da amplificação e da imaginação. A generatividade representa uma dimensão significativa da criatividade, pois é a sociedade que, em última instância, promove e sanciona o valor ou a relevância do produto criativo (LIPMAN, 1995; TORRE, 2005). Sendo assim, generatividade implica em produtividade criativa e dessa produtividade duas principais características são avaliadas: a quantidade e a qualidade (LIPMAN, 1995). A primeira se refere ao tamanho e o alcance do público atingido, e a segunda ao grau de criatividade alcançado entre os ouvintes (LIPMAN, 1995).

Nesse sentido, a generatividade é especialmente importante no ambiente escolar, onde há situações de aprendizagem (LIPMAN, 1995). O professor que pensa e age criativamente trata-se de um modelo valioso para seus alunos (LIPMAN, 1995). Todavia, tal professor deve ter como objetivo inspirar o pensamento criativo nos alunos e não apenas demonstrar um esforço surpreendente de sua parte cheia de efeitos deslumbrantes e carismáticos, isto é, o papel do professor criativo e crítico é o de proporcionar condições problemáticas em que os alunos terão de pensar sozinhos sobre elas (LIPMAN, 1995). Assim, o aluno deve aprender a pensar sozinho, buscar desenvolver sua integridade própria enquanto pensador, e o papel do professor é o de auxiliá-lo nesse processo longo e trabalhoso (LIPMAN, 1995).

Dois recursos mentais podem ajudar nesse processo de aperfeiçoar a capacidade de pensar por si mesmo, trata-se da amplificação do pensamento e do uso da imaginação. O raciocínio ampliativo se contrasta com o raciocínio explicativo, no momento em que o segundo influenciado pela dedução, aumenta o nosso pensamento sem ampliá-lo. E o raciocínio ampliativo, conforme Lipman (1995, p. 287) elucida, “[...] exemplificado pela indução e utilização da analogia e da metáfora, representa as rupturas cognitivas; vai além daquilo que é estabelecido e no processo incita nosso pensar a ir além daquilo que é estabelecido”.

O raciocínio ampliativo representa de maneira mais evidente o crescimento evolutivo do que o raciocínio explicativo, mais linear (LIPMAN, 1995). Tal raciocínio não só expande pensamentos a respeito de coisas específicas, mas também potencializa a capacidade de pensar expansivamente (LIPMAN, 1995). O escritor quando se utiliza da metáfora para descrever um personagem, ele está indo além das meras descrições concretas, físicas e óbvias, como idade, cor da pele, do cabelo e dos olhos. Uma coisa é dizer simplesmente que a personagem tem olhos azuis, outra é: seus olhos eram da cor e da profundidade do oceano. Além de descrever a cor dos olhos da personagem, ele acrescentou novas informações que dizem da sua personalidade também.

Um meio de fortalecer o raciocínio ampliativo é o uso frequente da imaginação (LIPMAN, 1995). Embora criatividade e imaginação estejam fortemente associadas, existe uma diferença sutil e importante. Essa distinção se encontra na relação de uma com a outra e a noção de brincar pode ser útil para traçar a diferença da criatividade e da imaginação (LIPMAN, 1995). Assim, a imaginação é um pensamento divertido, uma espécie de brincadeira desincorporada, enquanto que a criatividade é uma espécie de imaginação incorporada (LIPMAN, 1995).

Segundo Lipman (1995, p. 292), a “[...] imaginação pode ser concebida, então, como uma vasta indústria cognitiva, porém semidissociada, na qual os esquemas autônomos fabricam e fazem um estoque de materiais imaginativos semelhantes à nossa experiência consolidada”. Ou seja, a partir das experiências concretas e do uso da imaginação, vai se criando associações que resultam nas metáforas, nas figuras de linguagem, e vão sendo armazenadas no nosso cérebro. Por exemplo, a clássica figura mitológica chamada quimera, descrita, geralmente, como um monstro com cabeça de leão, corpo de cabra e cauda de serpente. A união da experiência com três animais reais foi transformada em um novo animal.

Lipman (1995) faz, ainda, uma caracterização do pensamento criativo, fragmentando a sua composição em sete tipos de pensamentos essenciais, sendo eles: 1)

pensamento imaginativo, o qual propõe, conforme discutido a respeito da imaginação, formas detalhadas de mundos possíveis; 2) pensamento original, que inventa produtos sem precedentes claros e com apenas alguns fios condutores; 3) pensamento produtivo, gera trabalhos e ações preocupadas com a qualidade e a quantidade; 4) pensamento independente, a pessoa criativa tende a rejeitar soluções e posições convencionais, pois busca pensar por si mesma; 5) pensamento holístico, preocupa-se em pensar termos situacionais, isto é, parte/parte e parte/todo; 6) pensamento autotranscendente, implica numa autoavaliação constante de si mesmo ao longo do tempo, de forma a visar as suas próprias superações, o seu próprio crescimento pessoal; e 7) pensamento maiêutico, o qual ajuda a dar luz às novas ideias. Nota-se a complexidade da ideia adotada por Lipman a respeito do conceito de pensamento criativo. A partir dessa perspectiva, torna-se possível discutir agora se realmente a proposta da Filosofia para Crianças desenvolvida pelo filósofo contribui para o desabrochar da criatividade na criança.

CAPÍTULO 3

EDUCAR PARA O PENSAR CRIATIVO: A FILOSOFIA NA SALA DE AULA

O objetivo central deste trabalho é o de analisar se a concepção de Filosofia para Crianças de Lipman contribui verdadeiramente para o desenvolvimento da criatividade na infância. Nesse sentido, o capítulo 2 se propôs a discutir os pressupostos filosóficos que fundamentam o programa criado pelo filósofo. Já neste capítulo pretendeu-se apresentar o programa Filosofia para Crianças e verificar em que medida tal proposta viabiliza a criatividade em uma educação plena, isto é, uma educação para o pensar bem, na qual o pensamento multidimensional, em especial o pensar criativo, é estimulado, desenvolvido e valorizado. Uma educação para o pensar bem tende a formar indivíduos críticos, criativos e éticos.

Sendo assim, o primeiro tópico visou entender a maneira pela qual Lipman pensou de como introduzir a Filosofia para Crianças nas escolas. O segundo tópico almejou analisar o papel das histórias filosóficas no programa de Lipman. Em relação ao terceiro tópico, este objetivou discutir a importância do diálogo para a Comunidade de Investigação. E o quarto tópico pretendeu debater quais os componentes específicos do pensamento criativo que são trabalhados e desenvolvidos através da prática da Filosofia para Crianças.

3.1 A PRÁTICA FILOSÓFICA E A REFORMA EDUCACIONAL

No contexto das revoltas estudantis em 1968, Matthew Lipman, na época professor de filosofia e lógica na Universidade de Columbia, começou a se questionar sobre o valor daquilo que estava ensinando, se realmente a sua disciplina proporcionava mudanças significativas na vida intelectual dos seus alunos (LIPMAN, 1999). Essa inquietude pessoal levou o filósofo a refletir sobre a formação das crianças nos níveis de ensinos primários e secundários, pois observou que os estudantes universitários e os seus colegas de profissão haviam todos saído da mesma matriz educacional (LIPMAN, 1990). Assim, Lipman (1999a, p. 22) ponderou que: “[...] Se não tínhamos recebido uma educação boa, muito provavelmente tínhamos chegado a compartilhar as mesmas idéias errôneas que nos levaram a estropiar nossa educação posterior em feliz conluio mútuo”. Ou seja, as dificuldades apresentadas pelos

universitários tinham suas origens no ensino fundamental e médio, por consequência da ineficiência do sistema público educacional.

Com base em suas percepções, a partir de suas experiências, Lipman (1990) verificou que as habilidades de pensamento eram o ingrediente principal que faltava na educação de maneira geral, mas especialmente na educação básica, uma vez que os professores se preocupavam mais em apenas transmitir o conhecimento acumulado de suas disciplinas e verificar se os seus alunos estavam memorizando ou não tal conteúdo. Isto ocorre porque o educador acaba reproduzindo, sem uma reflexão crítica e criativa, o que foi ensinado a fazer, da mesma maneira que aprendeu e se submeteu em sua época, pois o modelo de memorização é preponderante. Assim, o professor não encontra outra alternativa que não a de preparar os seus alunos para os testes, uma vez que as avaliações cobram somente o critério de aquisição de conteúdo por parte dos alunos e para que eles possam prosseguir sua trajetória escolar precisam ser aprovados a partir deste mecanismo. (LIPMAN, 1990). Todavia, tal metodologia contribui significativamente para a formação de pessoas incapazes de pensar por si mesmas, muitas vezes insensíveis a um bem-estar comum e social, como se fossem máquinas programadas a fabricarem outras máquinas num modo automático (LIPMAN, 1995; LIPMAN, 1990; LEWIS, 2005). Deve-se destacar e lembrar que a função da educação não se restringe apenas a uma mera iniciação à cultura referente à transmissão de valores e conteúdos acumulados, como tradicionalmente ela é entendida pela maioria dos indivíduos (LIPMAN, 1990).

A educação deveria ter a capacidade de proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades humanas, para que as crianças possam aprender a pensar por si mesmas, de maneira crítica, ética, política, democrática e, especialmente, criativa (DEWEY, 1979b; DEWEY, 1979c; LIPMAN, 1990; LIPMAN, 1995; LIPMAN, 1999b). Desse modo, as crianças passam a conhecer e vivenciar a diversidade e, então, a pensar num bem-estar comum e social, respeitando e valorizando essa diversidade existente, o que tende, por exemplo, a dificultar a construção e a padronização social de irracionalidades, como os preconceitos e estereótipos (LIPMAN, 1990; LIPMAN, 1995; LIPMAN, 1999b). A escola, nessa perspectiva, deve ser um ambiente de questionamentos, de dúvidas, de curiosidade, de investigações, de diálogo, um lugar para se refletir a respeito dos saberes existentes e, o mais importante, para se construir novos saberes (LIPMAN, 1990; LIPMAN 1995).

Segundo Lipman (1990), para que a criança consiga vivenciar uma educação plena, torna-se necessário tratar cada disciplina como uma linguagem e pensar fluentemente nessa linguagem, isto é, o aluno não deve simplesmente memorizar datas e acontecimentos, no

caso da disciplina de história, por exemplo, porém ele deve ser capaz de pensar historicamente também. Desse modo, a criança além de reter tais informações de memorização, ela terá a capacidade de questionar os motivos que levaram, por exemplo, aqueles sujeitos daquela determinada época, em seus contextos histórico, econômico, social e psicológico, a decidirem travar uma guerra e não simplesmente que aconteceu uma batalha na data X porque o rei Y se desentendeu com o rei W e fim (LIPMAN, 1990). A mesma lógica equivale para as demais disciplinas como a matemática, ou seja, não ensinar apenas a fórmula e como aplicá-la, mas buscar meios para que os alunos possam apreender a sua importância e em quais circunstâncias utilizá-la, de modo a fazer com que ela se torne o mais acessível possível.

Todavia, como fazer isso? Além de tais conteúdos programados, como encontrar mais tempo e uma metodologia adequada para se trabalhar justamente as habilidades de pensamento? Lipman (1990, p. 35) aponta um caminho possível:

[...] lembrando que o raciocínio é mais efetivamente cultivado no contexto da filosofia; e de demonstrar habilidades educacionais não meramente como aquisições de propriedades intelectuais ou como acúmulo de um capital espiritual, mas como uma apropriação genuína que resulta no engrandecimento do ser. Por ser a filosofia a disciplina que melhor nos prepara para pensar nos termos das outras disciplinas, tem de lhe ser dado um papel central nos estágios iniciais (assim como nos posteriores) do processo educacional.

A criança ao aprender a filosofar, tende a desenvolver suas habilidades de pensamento, tornando-a apta e estimulando-a a utilizar tais capacidades em vários outros contextos de sua vida, inclusive e principalmente nas demais disciplinas (LIPMAN, 1990; LIPMAN, 1995; LIPMAN, 1999b; BARTH, 2008). Para Dewey (1979b) e Lipman (1995), a criança consiste em alguém com inúmeras potencialidades a ser despertadas e aprimoradas. A partir do desenvolvimento de suas habilidades, ela se torna apta a experimentar, narrar, questionar e construir sentidos a respeito do mundo o qual faz parte.

Após refletir suas próprias considerações sobre a relação das crianças com a filosofia, Lipman (1999a) observou os esforços de um professor de crianças com deficiências neurológicas, cuja tarefa era de ensiná-las a ler. As crianças com a metodologia desse professor alcançavam melhorias em suas leituras, porém não obtinham a compreensão do que estavam lendo (LIPMAN, 1999a). Assim, Lipman (1999a) sugeriu a esse professor que aplicasse também exercícios de lógica, o que parece ter sido eficiente, confirmando a sua tese de que “[...] as crianças podiam aproveitar a instrução no raciocínio, contanto que recebessem isto antes em seu desenvolvimento” (LIPMAN, 1999a, p. 22).

Com base em suas experiências, reflexões e constatações, Lipman (1999a) construiu uma proposta teórica e metodológica, defendendo a premissa de que as crianças e a filosofia são aliadas naturais porque ambos têm o assombro diante da vida e do mundo como característica principal e semelhante. Esse assombro se refere a como as crianças tendem a reagir diante das experiências da vida, pois estão num processo de desenvolvimento biológico, psicológico e social, num processo de descobertas. Como pouco sabem do mundo e das coisas a sua volta, elas desejam justamente saber mais sobre tudo que as cercam, são curiosas, questionadoras, intuitivas, imaginativas e criativas. (LIPMAN, 1999a; LIPMAN 1990; LIPMAN, 1995). Vale lembrar que o assombro se configura como um dos principais sentimentos impulsionadores da criatividade, pois tende a evocar alguma reação criadora, pois se o ser humano está assombrado com a beleza do pôr do sol, ele pode refletir isso nos versos de um poema, ou se está diante de uma doença infecciosa como a varíola, ele pode agir para criar uma vacina.

Nesse sentido, Lipman (1990) propõe uma reforma estrutural na educação, no currículo escolar, resgatando o valor da filosofia na formação humanística, pois sua preocupação era muito mais relacionada à formação de cidadãos críticos, criativos e éticos, do que cidadãos técnicos. Para o filósofo, a base curricular deveria se basear nos pressupostos da investigação filosófica e não na investigação científica. Pressupostos esses que compõem a sua concepção de Filosofia para Crianças. Assim, a filosofia da infância tende a desenvolver as potencialidades humanas de forma plena, enquanto uma educação mais pautada nas questões técnicas tende a reforçar somente a memorização e repetição, abrindo mão da criticidade e da criatividade. Então, Lipman (1990) argumenta que a educação deveria se preocupar em educar para o pensar desde as séries iniciais com a ajuda da filosofia, de modo a ofertar uma educação plena para os indivíduos.

Em relação a tais questões, Lipman (1990, p. 52) argumenta:

O que está surgindo agora é que o pensamento está se tornando o verdadeiro fundamento do processo educacional e que a educação construída sobre qualquer outra fundação (tal como o tipo de educação que temos atualmente) será superficial e estéril. Uma vez que as habilidades necessárias para o pensar nas outras disciplinas têm de ser aperfeiçoadas anteriormente, vemos por que a filosofia precisa deixar de ser um assunto de universidade e tornar-se uma matéria da escola primária – uma disciplina cuja tarefa é preparar os estudantes a pensar nas outras disciplinas.

Todavia, a filosofia enquanto disciplina nas séries primárias não pode ser semelhante a encontrada nas universidades. Ela tem de ser adaptada para que se torne acessível

e funcional para as crianças (LIPMAN, 1990). Assim, Lipman (1990) decide desenvolver um método adequado para que tal adaptação seja possível, criando seu programa Filosofia para Crianças. Uma metodologia apta a desenvolver o pensamento multidimensional, formado, como já discutido anteriormente, pelos pensamentos crítico, criativo e cuidadoso. Ou seja, uma educação para o pensar, para o pensar bem.

Nas próprias palavras de Lipman (1990, p. 39):

O advento da filosofia para crianças exige que o conjunto massivo das obras de filosofia, o acúmulo de milhares de anos de erudição filosófica, seja revisto em linhas gerais para determinar como pode ser sequenciado ao longo do 1º. e 2º. graus. Isso deve ser feito sem prejuízo da intensa curiosidade e prontidão para a discussão que as crianças pequenas têm em relação a temas cosmológicos, éticos, epistemológicos e a outros temas filosóficos. Isso tem de ser feito de modo a fortalecer em vez de enfraquecer os laços familiares e os entendimentos entre gerações. E tem de ser feito de tal modo que demande o maior profissionalismo possível por parte do professor, que não deve ficar em desacordo com o seu papel educacional (como, por exemplo, brincando de terapeuta).

Para isso, Lipman (1990) aponta a mudança no currículo escolar, pois para que os professores de outras disciplinas sejam capazes de seguir esse exemplo, a escola deveria “[...] rever todo o conteúdo programático, repensar a ordem sequencial em que as matérias por eles selecionadas poderia ser melhor apresentada, e coordenar suas sequências com aquelas oferecidas pelas demais disciplinas” (p. 39-40). Ou seja, Lipman (1990) argumenta a respeito de uma melhor conexão entre as disciplinas, entre as experiências que são ofertadas aos alunos.

De volta a ideia da filosofia como disciplina, para que a aplicação de uma filosofia para crianças tenha êxito, Lipman (1990) chama a atenção para a formação dos professores de filosofia. Segundo o autor, se a filosofia no ensino básico tem uma espécie de “calcanhar de Aquiles” seria justamente a questão da formação de professores e tanto a elaboração de uma metodologia adequada, “[...] uma vez que as fontes principais já existem nos escritos básicos da tradição filosófica” (LIPMAN, 1990, p. 173). As fontes existentes remetem ao próprio Sócrates e Platão, além de outros filósofos como Dewey e Peirce que demonstraram que essa adaptação pode ser feita com êxito. A crítica de Lipman (1990) é que a educação repetidora acaba se propagando nas próprias universidades, isto é, os professores não conseguem educar para um pensar bem porque também não foram educados para tal, então só reproduzem o que aprenderam desde o ensino primário até o ensino superior.

Para Lipman (1990, p. 173):

O ensino da filosofia requer professores que estejam dispostos a examinar idéias, a comprometer-se com a investigação dialógica e a respeitar as crianças que estão sendo ensinadas. Os métodos atuais de formação de professores não primam por desenvolver essas disposições. Na verdade, é possível que os únicos professores que possuem plenamente tais disposições sejam aqueles que de algum modo já as possuíam ao ingressar nas escolas de educação. E, de fato, aqueles que trabalham com a formação de professores de filosofia para crianças percebem que há pouca dificuldade em trabalhar com os que já estão “a meio caminho”. Muito menos receptivos são os professores que estão pouco inclinados a apreciar discussões intelectuais abertas e que, polidamente, não toleram as explorações experimentais, não sofisticadas e desinibidas das crianças.

Tal “calcanhar de Aquiles” acaba influenciando, por sua vez, na dificuldade em adaptar a filosofia para as crianças, de modo a torná-la acessível e funcional. Sobre isso, Lipman (1990, p. 174) pondera:

Como foi mencionado, o problema do desenvolvimento do currículo de filosofia no 1º. grau está em traduzir os textos filosóficos tradicionais em materiais que as crianças possam entender e discutir prontamente. O problema da tradução também está no cerne do processo de formação de professores. Os pedagogos usam práticas de ensino restritas: num extremo, dão suas aulas usando uma linguagem que os futuros professores devem se desdobrar para entender. No outro, falam a linguagem do professor (que, de alguma maneira, supõem ser a linguagem da sala de aula). Raramente tentam educar os professores na mesma linguagem que estes estão compelidos a usar com as crianças. Apesar de fornecer algumas dicas de como a tradução deve ser feita, os pedagogos acabam delegando esse encargo ao professor. Este, por sua vez, dá o melhor de si: faz o que foi treinado a fazer, ensina como foi ensinado. E, com isso, repassa a tarefa para a criança que precisa primeiro fazer a tradução de uma sábia linguagem desconhecida para sua própria linguagem. Só depois ela irá entender o que está sendo ensinado.

Sensível a esse ciclo que ajuda a formar cidadãos que apenas sabem memorizar e agir mecanicamente, Lipman (1990) sugere também uma mudança no currículo dos cursos de filosofia nas universidades. Se a intenção é de que a filosofia possa ser, de fato, inserida e aplicada nas séries iniciais, uma formação adequada de professores é essencial. Sua sugestão é de que os cursos que visam formar professores de filosofia para as séries iniciais devem adotar e trabalhar com a mesma metodologia que será aplicada com as crianças. Segundo Lipman (1990, p. 174):

A única maneira de evitar este exercício de inutilidade é os pedagogos traduzirem os conteúdos de suas disciplinas para a linguagem de sala de aula e então, usando essa linguagem, educarem os candidatos a professor nessa mesma linguagem, usando os mesmos métodos pedagógicos que esses professores irão mais tarde empregar com seus alunos.

Tal revisão é complexa, pois se trata de um grande desafio. Entretanto, para que o método tradicional de aula expositiva seja dispensado, é indispensável “[...] que se trabalhe o currículo com os professores da mesmíssima maneira que estes irão trabalhá-lo com as crianças [...]” (LIPMAN, 1990, p. 174).

A proposta de Lipman (1990) de uma mudança estrutural tanto na educação primária e secundária, bem como na educação superior, parece ser a melhor solução. Todavia, se tal metodologia encontra dificuldades para se inserir nos próprios currículos das escolas dos Estados Unidos, num contexto brasileiro a sua inserção é ainda mais improvável. Sendo assim, uma possível solução e/ou sugestão é que este trabalho pode servir também como fonte de inspiração para que os educadores possam criar novas estratégias pedagógicas fundamentadas nos pressupostos filosóficos e metodológicos da filosofia de Lipman.

Nesse sentido, os próximos tópicos almejam apresentar o programa Filosofia para Crianças. Para tal, foi necessário discutir a questão da narrativa e do diálogo filosófico, isto é, como tais questões são centrais para a aplicação da metodologia de Lipman.

3.2 O USO DAS HISTÓRIAS FILOSÓFICAS NA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Uma discussão considerável que tende a surgir quando se pensa no ensino de filosofia para crianças, refere-se à problemática de como encontrar, na prática, espaço no currículo para a filosofia. Ou seja, como torná-la, de fato, acessível às crianças. Todavia, a partir do pragmatismo de Dewey e da filosofia da infância de Lipman, trata-se muito mais de uma questão de método e adaptação do que qualquer outra coisa. Nesse sentido, Lipman (1999; 1994) teve a ideia de construir uma ponte valiosa entre a sua filosofia da infância e a literatura, ao conceber à narrativa um papel central na Filosofia para Crianças.

As crianças gostam de histórias e se sentem motivadas por elas a pensar e a investigar, pois ao se identificarem com as personagens conseguem se conectarem com suas próprias experiências (LIPMAN, 1999; LIPMAN, 1994; SLIPTTER; SHARP, 1999). A arte, de forma geral, tem importante papel terapêutico e representa não só uma maneira do indivíduo se relacionar com o mundo, mas uma infinidade de possibilidades, pois o motiva a descobrir novas formas de expressão e de satisfazer, assim, o potencial que tem de criar e inovar, conseqüentemente transformando a sua realidade individual e até mesmo social (BRAGOTTO, 2003; TORRE, 2005).

Com base nessas questões, é enriquecedor, ainda que de forma breve, discorrer a respeito da função humanizadora da literatura a partir dos olhares do ex-professor brasileiro e crítico literário Antônio Candido, cujos textos sobre são referências mundialmente, e do criador da psicanálise Sigmund Freud. A proposta da psicanálise tem um ponto em comum com a filosofia de Lipman, pois ambas se preocupam com a descoberta do significado das coisas. A psicanálise consiste num método de investigação do inconsciente, cujo objetivo é encontrar o significado do sintoma. Uma busca singular de autoconhecimento guiada pela narrativa, o que se configura como outro ponto em comum com o pensamento de Lipman. O sujeito encontra no *setting* um espaço suficientemente bom com o outro, resgatando um conceito winnicottiano, no qual ele pode narrar a sua história sem amarras, isto é, sem medo de algum julgamento ou censura.

Para os psicanalistas Corso e Corso (2006, p. 21), a psicanálise:

[...] sente-se à vontade no terreno das narrativas, afinal, trocando em miúdos, uma vida é uma história, e o que contamos dela é sempre algum tipo de ficção. A história de uma pessoa pode ser rica em aventuras, reflexões, frustrações ou mesmo pode ser insignificante, mas sempre será uma trama, da qual parcialmente escrevemos o roteiro.

E nessa cura pela palavra, o indivíduo busca a compreensão das suas experiências vivenciadas, pois somente quando ele consegue descobrir as relações existem entre as suas experiências é que pode construir um sentido próprio, um significado subjetivo, e, então, curar-se, ou, parafraseando Dewey, crescer. Desse modo, embora existam diferenças teóricas e metodológicas evidentes entre tais linhas de pensamento, os dois pontos em comum esboçados, a busca do significado e o papel central da narrativa, torna possível um diálogo entre as duas nesse trabalho, cujo tópico tem como objetivo elucidar o papel da narrativa para a Filosofia para Crianças.

Segundo Freud (1913/2006), a figura humana nas etapas de seu desenvolvimento, ao longo da história, nos é apresentada através de suas produções artísticas, científicas e tecnológicas que conseguem sobreviver. Dentre as produções artísticas, encontra-se a literatura que, nas palavras de Candido (2004, p. 174), surge, da maneira mais ampla possível, como manifestação universal humana por meio de “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Assim, pode-se argumentar que não há ser humano que possa existir em sociedade sem ter algum tipo de contato com a literatura em algum

momento de sua vida. Ou seja, a literatura implica numa das vias de expressão artística e criativa mais enraizadas na vida humana.

Por essa presença tão profunda na vida humana, a literatura passou a ter a função de humanizadora, isto é, passou a ter a capacidade “[...] de confirmar a humanidade do homem” (CANDIDO, 1996, p. 81). Isso acontece porque o papel da literatura está, também, relacionado com um certo tipo de função psicológica. Conforme Candido (1996, p. 82-83) explica:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto.

Em outras palavras, a literatura teria como uma possível justificativa para a sua produção e fruição, a necessidade humana de fantasia. Então, para compreender a função da fantasia no humano, uma alternativa coerente é recorrer as ideias da psicanálise. A concepção da finalidade da capacidade criativa humana da psicanálise é muito semelhante à de Dewey e Lipman, pois tal potencial surge justamente para dar conta das demandas da vida, isto é, para descobrir soluções para os problemas e fenômenos existentes (FREUD, 1908/2006). E a fantasia é um atributo da criatividade para lidar com tais situações problemáticas. O aparelho psíquico, de acordo com Freud (1911/2006), é regido por dois princípios: o princípio de prazer e o princípio de realidade. O primeiro refere-se a um mundo interno de cada sujeito repleto de desejos e pulsões em busca de descarga pulsional, satisfação. Em relação ao segundo, este implica em o ser humano perceber, durante o seu desenvolvimento, que não pode viver simplesmente em função dos seus desejos, convocando-o a se adaptar às exigências do mundo real.

Defronte a esta realidade frustrante, o ser humano faz uso do seu potencial criativo ao utilizar a fantasia como via de escape. Freud (1911/2006, p. 137) defende que “[...] as forças motivadoras das fantasias são os desejos insatisfeitos, e toda fantasia é a realização de um desejo, uma correção da realidade insatisfatória”. Assim, o fantasiar foi liberado no teste de realidade, permanecendo subordinado somente ao princípio de prazer. Tornando-se uma alternativa, fundamental e indispensável, do indivíduo lidar com o real e os seus próprios desejos.

No entanto, embora toda e qualquer pessoa tenha seu mundo de fantasias, a barreira da repulsa, imposta pela sociedade, faz com que elas sintam vergonha de seus sonhos e devaneios, escondendo-os no seu mais íntimo dos outros. O artista, assim, destaca-se pela capacidade de encontrar ou criar uma ponte de volta da fantasia para a realidade. Ou seja, o escritor criativo conseguiria vencer o sentimento da repulsa, tendo a habilidade de transcrever em seus textos as suas fantasias e discutindo-as por meio, principalmente, de figuras de linguagem como, por exemplo, a analogia e a metáfora, ao colocar seus personagens em situações que evocam tais sentimentos recalcados. Essa capacidade do escritor criativo de conseguir lidar e organizar suas próprias fantasias e desejos garante o que Candido (2004) descreve como o caráter de coisa organizada da obra literária, de modo a proporcionar ao leitor a capacidade de ordenar a sua própria mente e sentimentos.

Em relação a tais aspectos discutidos até aqui, Candido (1996, p. 84) explana:

Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as histórias ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente.

Corso e Corso (2002) argumentam que o desenvolvimento da criança é satisfatório na medida em que ela consegue se compreender melhor, o que, conseqüentemente, a leva entender e se relacionar melhor com o mundo externo. Os autores explicam ainda que:

[...] Frequentar as histórias imaginadas por outros, seja escutando, lendo, assistindo a filmes ou a televisão ou ainda indo ao teatro, ajuda a pensar a nossa existência sob pontos de vistas diferentes. Habitar essas vidas de fantasias é uma forma de refletir sobre destinos possíveis e cotejá-los com o nosso. Às vezes, uma história ilustra temores de que padecemos, outras, encarna ideais ou desejos que nutrimos, em certas ocasiões ilumina cantos obscuros do nosso ser [...].

Como complemento a tais apontamentos, Lewis (2005, p. 747), a respeito da contribuição das histórias infantis para a formação da criança, pondera:

Em certo sentido, a criança não anseia pelo país das fadas da mesma maneira que o garoto anseia por ser o herói da sexta série. Será que alguém supõe que ele, de fato e prosaicamente, anseia pelos perigos e desconfortos de um conto de fadas? – que seu desejo é de fato que houvesse dragões na Inglaterra

contemporânea? De jeito nenhum. Seria muito mais verdadeiro dizer que o país das fadas desperta no menino um anseio por algo que ele não sabe o que é. Comove-o e perturba-o (enriquecendo toda a sua vida) com a vaga sensação de algo que está além de seu alcance, e, longe de tornar insípido ou vazio o mundo exterior, acrescenta-lhe uma nova dimensão de profundidade. O menino não despreza as florestas de verdade por ter lido sobre florestas encantadas: a leitura torna todas as florestas de verdade um pouco mais encantadas. Trata-se de um tipo especial de anseio.

Lipman (1994) também explana a respeito desse sentimento de anseio e o explica. A filosofia começa com o deslumbramento – como mencionado no capítulo anterior –, mas os adultos aprenderam a aceitar as perplexidades presentes nas experiências cotidianas, encarando-as como simples fatos. Criaram o mau hábito de não se perguntarem mais por que as coisas são do jeito que são. É com esse conformismo que os adultos passaram a reconhecer que muitos momentos de suas vidas são confusos e enigmáticos. Não é difícil então se ouvir: “Nem tudo tem explicação, algumas coisas simplesmente são como são”. As pessoas foram perdendo o bom hábito de refletir sobre as suas experiências, buscando descobrir o sentido das coisas, compreender a experiência em seu todo.

Esse anseio é a curiosidade em querer saber por que as coisas são do jeito que são. Se em poucos adultos pode-se encontrar acesa ainda essa chama, nas crianças pode ser encontrada facilmente. As coisas são assombrosas quando parece não existir nenhuma explicação para elas e, assim, como os filósofos, as crianças verificam se há mesmo ou não alguma explicação. Os adultos tendem a se conformarem e as crianças tendem a investigar. Por isso Lipman (1994, p. 56) defende que uma “[...] educação que tem como objetivo fornecer à criança essa compreensão tem como seu maior recurso a própria eterna curiosidade da criança”. Sendo assim, as histórias infantis podem contribuir, então, com a compreensão de muitas das questões que assombram as crianças, já que nelas estão contidas as experiências de muitas outras pessoas, de modo que a criança possa se projetar nas personagens dessas histórias.

De acordo com Lipman (1999a, p. 24):

[...] só os filósofos e os artistas se comprometem sistemática e profissionalmente em perpetuar o assombro, tão característica da experiência cotidiana da criança. Por que, então, não tomar as idéias da tradição filosófica e inseri-las na novela de modo tal que as crianças da história pudessem ir além do assombro, refletir e discutir de maneira significativa os aspectos metafísicos, cognoscitivos e éticos de sua experiência.

Por isso a narrativa recebe um papel central na Filosofia para Crianças de Lipman, pois foi, sobretudo, a partir da contribuição da literatura para a formação da criança

que ele desenvolveu sua metodologia. Para Pinati, Almeida, Pereira, Ribeiro, Fonseca e Santos (2017, p. 51), a literatura infantil em sala de aula funciona como uma grande auxiliadora do processo de alfabetização, pois “[...] auxilia e facilita o aprendizado, e também desenvolve a imaginação, a criatividade e o prazer por ler”.

Com isso, Lipman (1994) evoca uma discussão importante acerca da capacidade de ler da criança. Segundo o autor, “é de aceitação geral que as crianças com problemas de leitura, provavelmente, tenham dificuldades com o pensar” (LIPMAN, 1994, p. 36). Vale lembrar que o pensar para ele remete ao seu conceito de pensamento multidimensional, que engloba o pensar crítico, criativo e cuidadoso. Ou seja, educar a criança para pensar bem significa o desenvolvimento dessas três dimensões do pensamento multidimensional. Assim, uma criança que apresenta problemas de leitura pode ter dificuldades em vivenciar plenamente seu potencial criador. Na concepção de Lipman (1994), a leitura e o pensamento são interdependentes, isto é, um ajuda o outro. Nesse sentido, melhorar o modo de ler das crianças conseqüentemente melhora como elas pensam e o inverso também é verdadeiro. Ajudar as crianças a pensar pode muito bem melhorar a sua leitura.

Se ler e pensar são interdependentes, a aproximação entre filosofia e literatura se mostra de suma importância, bem como a preocupação para com essa inter-relação. Lipman (1994, p. 38) relata que não se resume “[...] só aprender a ver as palavras e pronunciá-las, mas aprender a captar o sentido das palavras, das frases, das orações nos contextos que aparecem”. As crianças têm de aprender a encontrar as conexões, pois não é só o que uma oração diz, mas deve-se entender também o que ela sugere, o que ela implica etc. E “para descobrir o sentido em textos escritos, uma criança tem que ser sensível ao significado, e tem que saber como *inferir-lo* ou *extraí-lo*” (LIPMAN, 1994, p. 38, *itálico do autor*). Para tal, é necessário que a criança faça inferências e raciocine a partir do que é dado literalmente para aquilo que está implícito, nas entrelinhas. Inferência consiste, de modo geral, numa dedução realizada pela pessoa a partir de informações que foram disponíveis a ela, de alguma forma, para se chegar a uma conclusão.

A respeito disso, Lipman (1994, p. 39) comenta:

Naturalmente, quanto mais facilidade as crianças têm em fazer inferências, mais significados serão capazes de extrair daquilo que lêem. E isso, por sua vez, tornará a sua leitura mais satisfatória. E quanto mais satisfeitas ficarem com o que lêem, mais continuarão lendo – seja para se distrair, seja porque gostam, ou seja para compreender.

Esse trecho convoca, ao dizer a respeito da satisfação das crianças para com a leitura, o seguinte questionamento: qual o tipo de significado que as crianças procuram e as incentivam a ler? Lipman (1994, p. 37) responde:

O sentido que elas querem encontrar é aquele que pode ser relevante – e pode esclarecer algo – para a sua vida. Alguns desses problemas são específicos do estágio de crescimento pelo qual estão passando no momento. Outros são problemas comuns a todos os seres humanos. As crianças têm dúvidas sobre os dois tipos de problemas. Elas se perguntam sobre a sua própria identidade; perguntar-se por que devem ir à escola todos os dias; perguntam-se como o mundo começou e como pode acabar. Às vezes, podem se perguntar sobre o que fazer com seus próprios desejos e emoções.

Todavia, qualquer tipo de história pode ser usado no programa Filosofia para Crianças? Sim e não. O programa de Lipman (1999a) sugere aquilo que chama de histórias filosóficas. Segundo Sliptter e Sharp (1999, p. 141), a “[...] literatura comum normalmente não oferece ao leitor as ferramentas necessárias para realmente se fazer filosofia”. Ou como Lipman (1999a, p. 22) mesmo aponta:

Foi sugerida a mim a idéia de uma história para crianças. Mas que tipo de história infantil? Certamente não aquele tipo em que os adultos, que sabem tudo, benevolmente explicam aos pequenos ignorantes as diferenças entre pensar bem e pensar mal. Nada tão condescendente. Deveria ser algo que os pequenos descobrissem por si mesmos, com pouca ajuda dos adultos. As crianças da história deveriam formar, de alguma maneira, uma pequena comunidade de pesquisa, na qual cada uma participasse, pelo menos em alguma medida, na busca cooperativa e na descoberta de modos mais efetivos de pensar. Minha idéia era que o grupinho de crianças, na história, servisse de modelo com o qual os alunos reais pudessem se identificar. Um retrato assim, de crianças vivendo juntas de uma maneira inteligente e respeitando-se mutuamente, poderia dar às crianças a esperança de que semelhante ideal era factível (como fizeram os diálogos de Platão com os adultos).

Embora alguns educadores possam pensar que trabalhar com livros de figuras e romances seja mais fácil para abordar assuntos filosóficos, do que um material pensado exclusivamente para tal atividade. Na verdade, é um equívoco e a dificuldade em trabalhar com um material desenvolvido especificamente para o fazer filosofia com crianças ocorre porque “[...] os professores não são treinados na arte e técnica da investigação filosófica” (SLIPTTER; SHARP, 1999, p. 141). Sliptter e Sharp (1999, p. 141) complementam ainda que “[...] explorar as dimensões filosóficas da literatura – e ensinar as crianças a fazê-lo – requer uma especialização que não pode ser ignorada, especialmente dada a complexidade de uma boa obra literária”.

As análises da forma e do desenvolvimento de personagens se configuram como focos em uma aula de literatura. Já a filosofia se interessa na busca de caminhos particulares para as estratégias de pensamento e ideias que se encontram muito mais nas entrelinhas da história. Sendo assim, uma história filosófica oferece um atalho direto pelo qual as crianças conseguem acessar, aprender e apreender essas estratégias e ideias (LIPMAN, 1994; LIPMAN, 2004; SLIPTTER; SHARP, 1999).

Para Sliptter e Sharp (1999, p. 141-142), essas histórias estão genuinamente preocupadas com:

[...] formação e análise de conceito, questões abertas e diálogo, geração de hipóteses especulativas sobre a natureza das coisas, identificação da estrutura de argumentos e fraudes de raciocínio, ou misturar – de maneira reflexiva e autocorretiva – os procedimentos de investigação dentro do assunto primário. Esses procedimentos muitas vezes se tornam o foco da atenção em uma discussão filosófica, e não pode ser ignorado que professores e alunos simplesmente passam por eles no curso da análise de uma obra literária. Mesmo o reconhecimento de um conceito particular como aberto e, portanto, próprio para a investigação, é uma coisa que deve ser aprendida por meio de determinada prática.

Nesse sentido, Lipman criou várias histórias filosóficas, iniciando por *A descoberta de Ari dos Telles*, além de outras como: *Pimpa*, *Luísa*, *Rebeca* e *Issao e Guga*. Assim, torna-se necessário discorrer com mais detalhes as especificidades dessa tipologia de histórias.

O programa de Lipman (2004), ao selecionar histórias como *Pimpa*, “[...] visa ajudar as crianças a desenvolverem habilidades cognitivas de uma maneira sequencial mas também acumulativa” (p. 2). Ou seja, quando os conceitos são introduzidos em algum trecho da narrativa, eles são colocados em prática através de exercícios e planos de discussão. De modo a possibilitar que a criança desenvolva habilidades de raciocínio, como o pensamento ampliativo, tão necessário a criatividade, pela aplicação do pensamento em temas de interesse da criança. Além dessa possibilidade, elas podem também vivenciarem as histórias num plano mais afetivo ao “[...] re-estabelecer e dramatizar” (LIPMAN, 2004, p. 2).

Essa visão da narrativa como preparação e estímulo às crianças para que aprendam a fazer filosofia, está associada à abordagem de perguntas éticas e morais por meio da vida particular das personagens. Personagens essas que não são heróis, ou mesmo vilões, porém pessoas comuns, iguais as próprias crianças. Segundo Sliptter e Sharp (1999, p. 133), “[...] é a particularidade e humanidade dessas personagens, com todas as suas falhas e

inadequações, que fazem conceitos como amor e compaixão, confusão e imperfeição, mais acessíveis ao exame e à deliberação [...]” da criança.

Tal aspecto tende a facilitar o processo de identificação da criança. Assim, elas se engajam numa espécie de aventura que envolve aspectos valiosos da experiência moral humana de um jeito mais ordenado e controlado, distintamente da literatura comum. Aristóteles para completar e complementar seus escritos filosóficos, voltou-se para a tragédia grega, outro gênero literário, o qual oferece um esboço da boa vida, temática central de muitas das suas obras. Trata-se de uma ida até a literatura de maneira pensada e não aleatória, ou mesmo com a simples intenção de contar uma história de ficção, há um propósito muito bem delineado (LIPMAN, 1999a; LIPMAN 1994; SLIPTTER; SHARP, 1999). Nesse processo, as personagens criadas:

[...] assumem a batalha de articular o que constitui um bom motivo, ou uma boa analogia, ou uma boa distinção, ou de examinar as suposições e implicações que elas e os seus amigos, pais e professores, fazem. Pelo que elas pensam, dizem e fazem, mostram que se importam com idéias e valorizam a boa reflexão – mesmo que elas nem sempre exemplifiquem isso pelo seu comportamento. Se pudermos encorajar as crianças a se identificarem com os processos intelectuais dessas personagens, então elas também começarão a praticar esses procedimentos e a valorizá-los.

Então, a forma literária dessas histórias vai servir para incorporar os conceitos e procedimentos que a definem como filosófica. Isto é, sua estrutura conceitual vai se misturar ao tecido da história e, inevitavelmente, ao se pensar sobre a trama ou as personagens, as crianças são levadas ao pensar filosófico. Esse tipo de texto “[...] cria um equilíbrio entre literatura de um lado e um texto estruturado ou didático do outro” (SLIPTTER; SHARP, 1999, p. 134). Os melhores exemplos os quais a proposta de Lipman tem como modelo são os diálogos de Platão e, como citado anteriormente, os textos de Aristóteles ao incorporar elementos da tragédia grega. O texto *Alegoria da Caverna* de Platão ilustra perfeitamente o foco das histórias filosóficas, onde questões fundamentais da filosofia são tratadas na construção de uma narrativa dialógica. A diferença é que os textos do programa Filosofia para Crianças se utilizam de textos com uma linguagem mais acessível ao universo infantil. Destaca-se que “[...] não há uma sequência de ideias filosóficas para as diferentes faixas etárias” (LIPMAN, 2004, p. 2), uma vez que ideias como unidade e diversidade, ou grande e pequeno, amor, justiça e amizade, são aplicáveis tanto as crianças como a adultos. Ocorre que há uma adequação de acordo com a faixa etária das crianças. Por exemplo, *Issao e Guga* é indicado para crianças entre 8 e 9 anos, já *A descoberta de Ari do Telles* de 11 a 13 anos.

Conforme as crianças crescem e vivenciam as experiências proporcionadas pelas comunidades de investigação, elas adquirem mais competência na colaboração das discussões, mais astúcia lógica e mais domínio da linguagem, das figuras de linguagem, e das ideias em si. As histórias filosóficas, então, possuem uma proposta didática evidente: “[...] ajudar as crianças a internalizar e dominar as ferramentas da investigação filosófica” (SLIPTTER; SHARP, 1999, p. 134). Assim, o que começa como uma reflexão sobre a história é conduzido naturalmente a uma consideração de perguntas e ideias que emergem das próprias crianças, ao passo que vão conseguindo estabelecer conexões entre eventos reais com as situações contidas nas histórias.

O professor tem de estar sempre sensível às questões emergentes do grupo, para que não se ignore as características narrativas e estéticas que chamaram a atenção de seus alunos, de modo a evitar que se sintam traídos e acabem perdendo o interesse pela investigação. Se as crianças retornam ou não à história durante as discussões depende da direção que a investigação toma, a partir dos interesses das crianças. Segundo Sliptter e Sharp (1999, p. 135), “[...] uma comunidade de investigação madura pode bem se auto-sustentar quando o estímulo inicial fez sua parte, podemos então dizer que a história se ‘dissolveu’ nos conceitos mais abrangentes da comunidade”.

Dessa forma, as comunidades são levadas a discussões relacionadas mais a conceitos filosóficos do que assuntos ligados a história, sendo esse mesmo o objetivo das histórias filosóficas. Diferente de se trabalhar com literatura comum onde as discussões se prendem mais à trama e às personagens em si. Por outro lado, as histórias filosóficas permitem e estimulam uma maior liberdade, pois não há amarras, ou seja, ao fim da aula pode ser que os alunos nem estivessem mais presos a determinada personagem. Essa abertura possibilita que a investigação siga abertamente por infinitas possibilidades, alternativas decididas pelo grupo na condução das discussões. Tal autonomia proporcionada pelas comunidades, exige e permite que as crianças inventem suas próprias narrativas (LIPMAN, 2004; SLIPTTER; SHARP, 1999).

A possibilidade de as crianças inventarem suas próprias histórias durante a investigação, representa outra forma delas descobrirem o mundo. Lipman (2004, p. 14) explana que “[...] quando alguém inventou a lâmpada elétrica ou o avião, o fez usando princípios da natureza que prevalecem no mundo real, mas quando alguém inventa ou cria uma história, cria, ao mesmo tempo, todo um mundo no qual a história acontece”. Assim, as crianças vivenciam um *continuum* da experiência ao se tornarem aptas a criarem elas mesmas uma narrativa, a partir das experiências proporcionadas pelas comunidades. Nota-se a presença constante, bem

como o seu desenvolvimento, do pensamento multidimensional, em particular o pensamento criativo, na investigação filosófica, pois adquirir a capacidade de inventar suas narrativas significa expandir a capacidade imaginativa das crianças (LIPMAN, 1994; LIPMAN, 1995; SLIPTTER; SHARP, 1999). O ato de inventar uma narrativa implica pensar em situações, lugares, personagens, ações, consequências, diálogos, analogias, metáforas etc. Um uso pleno de suas habilidades de pensamento, pois a cena construída tem de possuir uma lógica entre as ações, engloba valores éticos e morais, além de que se trata de um ato criativo todo esse processo em si.

A investigação filosófica consiste, assim, na escolha das crianças por determinados assuntos estimulados pelas histórias, os problemas elencados são investigados sob diversas perspectivas, pois cada criança contribui de maneira singular. Ao dialogarem, acabam expandindo e ampliando suas ideias em grupo, formulando critérios para um bom julgamento que as conduza a um conceito, um significado pessoal para o objeto investigado. Ou seja, vivenciam um educar satisfatório, um educar para o pensar bem. De modo a facilitar tal compreensão acerca do uso das histórias filosóficas e suas especificidades, é pertinente a análise de pequenos trechos de alguma das novelas criadas por Lipman. A obra escolhida foi *Pimpa* que narra a história da própria personagem Pimpa, uma garota questionadora e preocupada em descobrir os significados das coisas e suas possíveis relações. O texto possui 11 capítulos, cujo foco é o raciocínio, a comunicação e a expressão. Para tal, aborda temas como: identidade, corpos e mentes, partes e todo, ideias e coisas, justiça, direito, dever, necessidades, regras de conduta, história, espaço, tempo, família, relação, ambiguidades e analogias. Sua indicação é para crianças de 9 a 10 anos. Outro aspecto importante a ser comentado a respeito das novelas de Lipman, é que cada uma delas possuem um manual próprio com orientações para os professores. O *Manual do Professor de Pimpa*, por exemplo, cada capítulo do livro também recebe um capítulo com comentários sobre quais temas aparecem naquele episódio e podem ser trabalhos, além de sugestões de exercícios que visam o aprimoramento das habilidades de pensamento conforme serão ilustrados a seguir.

Segue o trecho introdutório do primeiro capítulo do livro *Pimpa* na íntegra:

Agora é minha vez! Tive que esperar tanto até que os outros contassem suas histórias!
Começarei dizendo meu nome. Meu nome é Pimpa.
Pimpa não é meu nome verdadeiro. Meu nome verdadeiro é o nome que meus pais me deram. Pimpa é o nome que eu me dei.
Quantos anos eu tenho? Tenho a mesma idade que você.

Eu sei cruzar as pernas e andar apoiada nos joelhos. Meu pai diz que eu pareço feita de borracha. Ontem à noite eu cruzei os pés em volta do pescoço e andei apoiada nas mãos.

Não, não se consegue cruzar as pernas e coloca-las em volta do pescoço ao mesmo tempo. Uma coisa ou outra, mas não as duas. O que você quer fazer, transformar-se numa rosquinha?

Minha mãe diz que eu pareço feita de vinagre. Eu não sei o que é vinagre. Provavelmente é alguma coisa gostosa como sorvete.

Minha história é muito comprida. Por isso, se você quiser, pode se sentar. Este ano estou muito mais calma com as pessoas do que no ano passado. Há um ano atrás eu teria dito:

- Senta! Eu não vou contar nada enquanto você não se sentar. Enquanto espero, tenho muito em que pensar.

É engraçado! Não gosto mais de falar desse jeito. Só quero mesmo é começar logo a minha história (LIPMAN, 1997, p. 3).

A primeira fala da personagem já é um convite inicial a fermentar dentro da criança. Pimpa teve de esperar determinados acontecimentos para poder, enfim, contar a sua história, o que pode levantar questionamentos como: Vou poder contar a minha história também? Ou seja, um gatilho para que a criança invente sua própria narrativa, motivando-a a buscar seu lugar de fala.

Depois, quando ela diz que Pimpa não é seu nome verdadeiro, mas o que ela se deu, abre espaço para a questão da identidade, através do nome, e pode evocar também uma discussão acerca de verdadeiro e falso. Em relação ao primeiro cenário possível, inúmeros questionamentos podem ser sugeridos ou podem surgir das próprias crianças, tais como: “Você tem mais de um nome?; Os seus pais lhe chamam pelo mesmo nome que seus amigos?; Você usa seu nome quando você conversa consigo mesmo?; Se você não tivesse um nome, você se importaria com isso?; Se você tivesse um nome diferente, você seria uma pessoa diferente?; Se as pessoas quisessem, elas poderiam renomear tudo que existe?” (LIPMAN, 2004, p. 11). No segundo cenário, pode-se aplicar um exercício de pensamento, cujo objetivo é treinar a capacidade das crianças de distinguir coisas verdadeiras de coisas falsas. Então, como sugestão de exercício, instrua cada criança a preparar 4 cartazes com os seguintes dizeres: Coisas que parecem verdadeiras, mas não são; Coisas que parecem ser verdadeiras, e são; Coisas que não parecem ser verdadeiras, mas são; Coisas que não parecem ser verdadeiras, e não são (LIPMAN, 2004).

Ao dizer sua idade, Pimpa dá o primeiro exemplo de uma comparação exata. Em seguida, a personagem descreve duas outras comparações que não são exatas, isto é, faz uso de analogias. Quando seu pai diz que ela parece ser feita de borracha e na parte que a mãe fala que ela parece ser feita de vinagre. Assim, outros exercícios de pensamento podem ser

aplicados. Exercícios que as ensinam a diferença entre uma comparação exata, um símile e uma analogia. Símile consiste num tipo de comparação explícita entre duas coisas que normalmente são tidas como diferentes, mas que são em algum aspecto semelhantes. Como exemplo de exercício, pode-se pedir para que a criança diga se é uma comparação exata ou símile as seguintes frases: Márcio é tão velho quanto seu irmão gêmeo, Marcelo; Dirigir é tão seguro quanto voar; À luz do fogo, seus cabelos castanhos brilhavam como o sol; Joaquim é tão alto e magro como varapau. Outra possibilidade é permitir que elas mesmas criem uma narrativa que contenha tais elementos. Ou seja, estimulando-as a inventarem histórias (LIPMAN, 2004).

Outro tema de discussão surge quando a personagem faz uma espécie de autoavaliação, a respeito de algo que mudou nela mesma no período de um ano. Assim, o professor pode questioná-las de modo que façam esse exercício auto reflexivo sobre si mesmas e compartilhem. Além de que é possível também evocar questionamentos envolvendo a questão do tempo especificamente.

Segue agora o trecho introdutório do capítulo 3 do livro *Pimpa* na íntegra:

Eu estava observando o Bruno com o rabo dos olhos quando vi a Vilma chegar e sair de mãos dadas com ele. Ele o levou até perto da estante e eles se sentaram nuns banquinhos. Ela falava com ele de um jeito manso e ele a olhava nos olhos, depois na boca e de novo nos olhos.

Não consegui deixar de pensar por que é que alguém simplesmente deixaria de falar. Eu falo o tempo todo; não paro nunca. Nem posso imaginar como seria ficar em silêncio o tempo todo.

Bel estava lendo, mas eu a interrompi:

- Bel, por que é que as pessoas falam?

Bel fez beicinho como se fosse assobiar e falou devagar:

- Acho que, se as pessoas falam, é porque elas querem que as outras saibam o que elas pensam e sentem.

- Mas, e se elas não quiserem que as outras pessoas saibam o que elas pensam e sentem?

Bel pensou um minuto e disse:

- Então, talvez, elas deixem de falar (LIPMAN, 1997, p. 14).

Muitas questões podem ser discutidas com base nesse pequeno trecho. Pimpa observa Bruno e Vilma conversarem, fica intrigada com o fato dele olhá-la tão atentamente nos olhos, na boca e depois nos olhos outra vez. Têm-se várias possibilidades de discussão aí, pois pode-se dialogar com as crianças a respeito de relacionamentos, que sentimentos são esses que as pessoas sentem quando estão próximas de alguém que gosta, em que fica evidente uma comunicação para além das palavras, bem como servir como gatilho para um plano de discussão que foca em desenvolver a capacidade das crianças de interpretar os atos das outras pessoas, isto é, “[...] será que uma parte do significado do que se fala está contida na expressão e nos

gestos?” (LIPMAN, 2004, p. 45). E se isso for verdade, de que as pessoas também falam por meio do corpo através das expressões e gestos, “[...] então podemos ler o rosto de uma pessoa da mesma maneira que lemos um livro?” (LIPMAN, 2004, p. 45). Há ainda o problema da linguagem corporal de uma pessoa poder não sugerir a mesma coisa que as suas palavras. Neste caso, o desafio é o de como interpretar o significado?

Pimpa verbaliza que não para de falar nunca, o que pode abrir espaço para um plano de discussão buscando conceituar a comunicação. Alguns questionamentos possíveis: “Os animais falam?; Um bebê pode dizer o que quer?; As pessoas que falam outra língua pensam o mesmo que nós?; Você pode falar com o seu colega quando não é permitido falar?; Você fala do mesmo modo com todas as pessoas?; É mais fácil falar com seu melhor amigo do que com outros colegas? Estas questões rodeiam o conceito por meio dos exemplos. O importante neste processo é chegar à questão conceitual – o que é a comunicação? Munido de um conjunto de experiências que oferecem significados para se chegar ao conceito. Como parte do problema, surge também a questão do silêncio a ser tratada a partir muitas perspectivas diferentes para ser investigada” (LIPMAN, 2004, p. 45).

No diálogo da comunidade de investigação fictícia de Pimpa, a problemática das relações é trazida pela personagem Bel que fala de sua preferência pelas comparações. Tal questão é tratada no capítulo 6, na parte III, conforme diálogo a seguir:

No dia seguinte, nós também tínhamos aula à tarde. Na hora do almoço, Bel e eu encontramos Ciça e Geraldo saindo da lanchonete.

– O que é que vocês comeram? - perguntamos.

– Hambúrguer com cebola e batata frita - disse a Ciça.

– E de sobremesa? – perguntei.

– Picolé - falou Geraldo.

Bel e eu ficamos na fila. Aí o Bruno chegou e ficou conosco na fila. Falei:

– Adoro cebola! Bruno, aposto que você detesta cebola, não é?

Eu só estava tentando começar um papo. Mas tudo o que ele fez foi dar de ombros.

Levamos a comida para uma mesa de canto. Bel e eu começamos a comer assim que sentamos, mas o Bruno não. Era como se ele tivesse que pensar um pouco antes de comer.

Durante o almoço, contei toda a conversa que o Bruno e eu tínhamos tido com o Seu Marcos depois da aula, e de como nós tínhamos falado sobre relações.

– Minhas relações favoritas são as comparações - disse Bel. - Sempre que se compara uma coisa com outra, a gente estabelece relações.

Bruno estava com a boca cheia. Falei para a Bel:

– Não entendi o que você disse.

– É assim. Se eu digo “Ciça corre mais rápido que Janaína” estou falando de uma relação, porque estou comparando a Ciça e a Janaína em termos de velocidade (LIPMAN, 1997, p. 39).

A ideia de que as histórias filosóficas são construídas com um propósito didático pode ser observado nesse diálogo entre as personagens, em que elas iniciam explicitamente uma discussão a respeito da relação parte-todo. É a compreensão das relações entre as coisas que possibilita a descoberta do significado e a continuidade da experiência. A discussão sobre a relação parte-todo pode ser observada na fala da personagem Bel quando ela diz que comparações são relações: “[...] Sempre que se compara uma coisa com a outra, a gente estabelece relações” (LIPMAN, 1997, p. 39). Segundo Lipman (2004, p. 91), “[...] o que a Bel quer dizer é que quando apontamos semelhanças, notamos diferenças tais como maior ou menor e observamos casos de igualdade ou identidade, estamos fazendo comparações e, essas comparações, identificam relações”. A comparação tem um papel fundamental na linguagem e na investigação filosófica, bem como na científica. As percepções são contextuais ou categóricas, o que faz com que as pessoas façam comparações de uma percepção com outra dentro de uma mesma ordem. Isto é, tal pessoa corre mais ou menos do que a outra pessoa. Lipman (2004, p. 92) propõe a partir desse episódio um exercício para trabalhar comparações parte-todo:

Exemplo: Folha está para árvore assim como dedo está para mão.

1. Página está para livro assim como semana está para _____.
2. Letra está para palavra assim como minuto está para _____.
3. Pena está para ave assim como minuto está para _____.
4. Guelra está para peixe assim como pulmão está para _____.
5. Varanda está para casa assim como nariz está para _____.

O exemplo “Folha está para árvore assim como dedo está para mão” demonstra como um princípio complexo como a relação parte-todo pode ser trabalhada de forma extremamente acessível à criança. A folha é uma parte que compõe um todo que é a árvore, assim como o dedo é uma parte de um todo que é o corpo.

Num outro episódio, no capítulo 8, na parte III, Pimpa acaba demonstrando seu desejo pelo conhecimento e se depara com ambiguidades. Segue:

Naquela noite, depois do jantar, resolvi que ia contar para a mamãe o que eu tinha aprendido sobre mamíferos e como famílias são diferentes de classes. Mas eu não tinha contado a nossa gata. Fiquei outra vez confusa.

Nossa gata, Desconfiada, tem três gatinhos: Desordeiro, Desastrado e Dengosa. Quando ela quer que eles venham ela, ao mesmo tempo, ronrona e mia, e eles vêm correndo.

Eu faço o mesmo tipo de som quando quero sentar no colo da mamãe. Ela diz que eu estou ficando grande, mas eu não estou. Eu sou uma das menores da classe e todos os meus colegas se sentam no colo das mães, **todos** eles!

Expliquei:

A – Mamãe, nós aprendemos que a gente pode reconhecer um mamífero pelo modo como alimenta os filhotes. Mamíferos amamentam seus filhos. Aves dão minhocas.

– É isso mesmo – disse ela – Desconfiada é um mamífero porque ela amamenta seus gatinhos.

– Desconfiada é uma fêmea e a Dengosa também, mas o Desordeiro e o Desastrado são machos.

– Certo.

– Isso significa, mãe, que o Desastrado e o Desordeiro não são mamíferos?

– Por que não, Pimpa?

– Por que machos não amamentam seus filhotes.

– Ah, Pimpa! – disse mamãe e me deu um abraço. – Eles são machos e fêmeas da mesma **espécie**.

Mas eu simplesmente não entendi e comecei a chorar, porque eu pensei que **nunca** iria entender. É difícil quando a gente acha que **nunca** vai conseguir entender alguma coisa (LIPMAN, 1997, p. 61, negrito do autor).

As crianças são curiosas por natureza, gostam de compreender as coisas que as espantam. Essa atitude pode ser observada no comportamento de Pimpa quando ela pensou que talvez nunca fosse entender a questão dos mamíferos no contexto de famílias e classes. Ela não para de fazer perguntas, pois tem uma percepção aguçada para as ambiguidades e ela quer entender que “[...] quando as pessoas dizem que mamíferos amamentam seus filhotes, elas querem dizer (mas não dizem) mamíferos fêmeas” (LIPMAN, 2004, p. 131). Ela anseia pelo conhecimento.

As ideias de causa e sintoma podem trabalhar a partir do seguinte trecho, no capítulo 9, parte I:

Não fui a única que ficou doente naquela noite. Marina também ficou doente. Mamãe achou que era uma espécie de vírus. Nós achamos que devia ser alguma coisa que tínhamos comido. Mas nossa, como estávamos mal!

Primeiro eu vomitei. Daí foi a Marina que pulou da cama, com a mão na boca e correu para o banheiro.

Uma vez, nós duas até corremos para o banheiro ao mesmo tempo e as nossas cabeças se chocaram bem em cima da privada.

Nossos ossos doíam e nós tínhamos a maior dor de cabeça.

Ou será que tínhamos dores de cabeça diferente? Não tenho certeza. Se nós estávamos com o mesmo vírus, não poderíamos estar com a mesma dor de cabeça?

Uma vez, durante a noite, nos sentimos tão que só rolávamos na cama e gemíamos. Pus a mão na barriga e disse:

– Estou morrendo.

E a Marina respondeu:

– Sorte sua.

De manhã nós nos sentíamos um pouco melhor. Ainda fracas, mas com menos dor.

– Saiam da cama e vistam-se! Vocês duas vão ao médico – disse mamãe (LIPMAN, 1997, p. 63).

A Pimpa e a Marina adoecem na mesma noite e com os mesmos sintomas. As meninas acreditam que seja por algo que comeram, enquanto a mãe acha que foi por causa de algum vírus. Todavia, ninguém pensa na possibilidade de que as doenças possam ter causas diversas embora tenham os mesmos sintomas. Uma possível questão a discutir a partir desse acontecimento é diferenciar causa e sintoma. No caso da febre, por exemplo, ela é um sintoma ou uma causa ou ambos? Outra discussão possível é acerca de pimpa se questionar se a irmã sente exatamente a mesma dor que ela. São pessoas diferentes, uma não tem acesso ao corpo da outra. Sentimos da mesma forma? Com a mesma intensidade? Enxergamos uma cor do mesmo jeito? Com o mesmo tom? E as pessoas que são daltônicas? O manual do professor traz ainda um plano de discussão com mais questionamentos os quais podem ser debatidos pelas seguintes questões:

1. Todas as doenças são dolorosas?
2. Todas as doenças são contagiosas?
3. Se uma doença não é dolorosa, isso significa que não é contagiosa?
4. Se uma doença é contagiosa, isso significa que não é dolorosa?
5. Você sabe qual a diferença entre estar bem e estar doente?
6. O médico sabe qual a diferença entre você estar bem e estar doente?
7. Você pode achar que está doente e o médico dizer que você está bem?
8. Você pode achar que está bem e o médico dizer que você está doente?
9. Se você e o seu médico discordam sobre a sua saúde, você poderia estar errado?
10. Se você e o seu médico discordam sobre a sua saúde, seu médico poderia estar enganado?
11. Dois médicos diferentes poderiam discordar sobre a sua saúde?
12. Dois médicos poderiam concordar quando aos sintomas que você apresenta, mas discordar quanto ao significado? (LIPMAN, 2004, p. 137).

As questões 9, 10, 11 e 12 falam de algo que pode acontecer numa comunidade de investigação. Um aluno pode discordar ou concordar com o outro. Sendo assim, é um bom exercício para que ao discutir que as pessoas podem discordar de maneira construtiva, o que pode fazer com que elas visualizem justamente isso no grupo. O que pode melhorar a comunicação entre todos.

Observa-se como o programa Filosofia para Crianças se preocupa em trabalhar habilidades de pensamento através das discussões a respeito de conceitos tão presentes na vida humana como ambiguidade, relações, símile, analogias, regra e razão, história, mistério, mito, entre muitos outros (LIPMAN, 2004). O que vai ao encontro com a proposta de uma educação criativa. Segundo Wechsler (2008), configura-se como uma das características essenciais do pensamento criativo, a capacidade de se brincar com ideias, cores, formas e conceitos, a fim de estabelecer justaposições improváveis, uma nova construção de associações.

A mente criativa é curiosa, ela procura semelhanças entre coisas que nunca antes foram percebidas, ou seja, ela cria conexões.

Essas conexões são construídas justamente a partir das experiências passadas.

Wechsler (2008, p. 72) explica:

O encontro de combinações entre elementos aparentemente não-relacionáveis ocorre durante o período de incubação. Nessa fase o cérebro funciona de maneira extremamente rápida, buscando informações, novas ligações ou elos, no seu arsenal de memórias, de forma a resolver o problema em questão.

O programa de Lipman (2004) se preocupa com a elaboração, o detalhamento e o enriquecimento das ideias, visando sempre a melhoria das experiências humanas. E, segundo Wechsler (2008, p. 74), a elaboração consiste numa:

[...] característica criativa importante a ser desenvolvida, pois, muitas vezes, o indivíduo tem um grande número de idéias diferentes, mas as expressa de maneira rude ou sem trabalhar as suas formas finais, podendo perder a possibilidade de conseguir a sua aceitação.

Assim, a elaboração está intimamente relacionada à persistência e ao trabalho metódico, para encontrar a forma mais adequada de se expressar, de construir um significado. A Filosofia para Crianças é esse trabalho cuidadoso, cuja finalidade é um educar para o pensar bem. E as histórias filosóficas se apresentam como uma ferramenta que contribui para que as discussões em salas de aulas sejam conduzidas esses exercícios de pensamento. Além do seu aspecto psicológico que deixa marca profundas em seus leitores, contribuindo também para o seu crescimento, humanizando-os.

Após essa detalhada discussão a respeito do papel das histórias filosóficas no programa Filosofia para Crianças, é de suma importância agora discutir o que são as comunidades de investigação e como elas, de fato, acontecem.

3.3 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO PARA AS COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO

A Filosofia para Crianças consiste numa concepção de educação, cuja a finalidade é tornar a filosofia acessível e atrativa para a criança “[...] que então serão capazes de apropriar-se dela e, portanto, adquirir ferramentas, habilidades e disposições que precisam para pensar por si mesmas” (SLIPTTER; SHARP, 1999, p. 131). A criança tem a capacidade e

o direito de investigar qualquer ideia ou fenômeno que a assombre, que a intrigue, aprendendo o bom hábito de aprender a aprender para criar novos hábitos. Isto implica que as crianças precisam de estímulos que as motivem a ser cada vez mais curiosas e autônomas na descoberta de seus significados, e não meros recipientes para que os adultos depositem o que simplesmente quiserem, forçando-as a simplesmente aceitarem tais conteúdos impostos.

Para tal, o programa possui uma metodologia pautada em transformar as salas de aula em comunidades de investigação. O que significa ofertar às crianças um ambiente no qual o diálogo filosófico assume um lugar central junto da dimensão da narrativa, na verdade, a narrativa é parte integradora do diálogo, uma vez que a narrativa é dialógica assim como a filosofia. Trata-se de uma prática experimental, isto é, de vivenciar e investigar as experiências presentes na vida humana. Sua natureza é social, pois tem seus fundamentos na língua, nas operações científicas e nos sentidos simbólicos da cultura. Mas, mesmo que toda investigação esteja baseada na comunidade, o contrário nem sempre é verdade. Há comunidades que se prendem às tradições e abrem mão de seu caráter questionador, investigativo. Isso mostra que as comunidades são mantidas por sua prática a qual não precisa ser necessariamente a prática da autocrítica (LIPMAN, 1994; LIPMAN, 1995; SLIPTTER; SHARP, 1999).

Lipman (1995, p. 331, *italico do autor*) introduz suas primeiras concepções acerca do que é a comunidade de investigação, no seguinte trecho:

Em primeiro lugar, acredito que é necessário percebermos que a comunidade de investigação não é algo sem objetivos. É um processo que objetiva um produto – a partir de algum tipo de determinação ou julgamento, não importando o quanto isso possa parecer parcial ou experimental. Em segundo lugar, o processo possui um sentido de direção; movimenta-se para onde o argumento conduz. Em terceiro, o processo não é meramente uma conversação ou discussão; é dialógico. Isto significa que possui uma estrutura. Do mesmo modo que o debate parlamentar é orientado por normas parlamentares de ordem, também a investigação possui suas normas de procedimento cuja natureza, na sua maior parte, é lógica. Em quarto lugar, precisamos considerar um pouco mais atentamente como a criatividade e a racionalidade se aplicam à comunidade de investigação. E, finalmente, há a questão de utilizar a comunidade de investigação para operacionalizar e implementar as definições do pensar crítico e criativo.

Concepções essas que serão discutidas ao longo desse tópico. O termo comunidade de investigação surge primeiro com George Herbert Mead (1863-1931) e Peirce, ambos filósofos do pragmatismo, ao unir as noções de comunidade e investigação antes acentuadamente autônomas uma da outra. É por meio da educação que as crianças se tornam seres sociais. E a educação consiste num intercâmbio de experiências, em que a criança traz

consigo suas experiências para serem interpretadas em conjunto, num espaço de conversação. O papel do educador, nesse sentido, é o de mediar e não dominar. Deve oferecer meios para que cada criança chegue a sua interpretação. Nota-se que a educação ocorre na dimensão social, por isso a noção de comunidade, uma comunidade que tem como prática comum a investigação (LIPMAN, 1994; LIPMAN, 1995).

A sala de aula enquanto um espaço de conversação resgata o ensinamento mais valioso da prática filosófica de Sócrates, a ideia de seguir o argumento para onde este conduzir. Isto implica em trabalhar com perguntas abertas, refere-se a um lugar de não conhecimento na busca de descobrir coisas a respeito do que está sendo investigado. Essa perspectiva possibilita o encontro das mentes numa comunidade de investigação, logo o choque de ideias é inevitável, a ação e a reação de uma mente sobre a outra, num processo autocorretivo contínuo. Não há uma resposta pronta, a resposta será descoberta por cada membro a partir das informações encontradas e questionadas no caminho percorrido (LIPMAN, 1995).

No entanto, seguir o argumento onde quer que ele vá, não significa que não exista um ponto de partida, como se fosse algo aleatório. É possível determinar certa prioridade que possa fornecer um senso de direção. No caso do diálogo filosófico, o ponto inicial refere-se à qualidade da experiência, isto é, ao problemático na experiência, o qual implica em perguntas problemas, pois investigação se dá a partir de problemas. É este aspecto que une todos os componentes da situação num todo, atribuindo a ela seu caráter único e indivisível. Esta qualidade não deve ser confundida com descrições iguais a: vermelho, duro, doce ou cheiroso. A qualidade de uma experiência está atrelada com a dimensão afetiva e por isso Lipman recupera em seus textos a questão do assombro. Então, termos como intrigante, alegre ou triste descrevem melhor a qualidade de uma experiência (LIPMAN, 1995).

A pessoa se interessa em investigar algo de acordo com a intensidade que é afetada pelo problemático na experiência. Por isso, para que as histórias filosóficas tenham maior probabilidade de sucesso, utiliza-se personagens que vivenciaram experiências comuns com as crianças, de modo a facilitar a questão da identificação. E voltando-se para as etapas do processo criativo, tem-se a mesma concepção. A pessoa diante de um evento é afetada por este numa medida singular, impelindo-a a investigar, na tentativa de, ao fim do processo, encontrar respostas criativas capazes de lidar com o problema (LIPMAN, 1995; BRAGOTTO, 2003).

Tanto a investigação filosófica quanto o processo criativo, que integra o próprio processo de investigação, almejam chegar a um produto final. Todavia, não se trata de uma ideia rígida, no sentido de produzir obrigatoriamente algo semelhante a uma música, uma teoria, uma cadeira ou um filme. De acordo com Lipman (1995, p. 335):

Algum sentido de discernimento, certo. Raramente tenho visto crianças insatisfeitas com o produto que obtiveram de uma discussão filosófica, mesmo quando é somente uma modesta diferenciação filosófica, pois são capazes de reconhecer que antes dessa aquisição possuíam menos ainda. As crianças, ao contrário dos adultos, não buscam insistentemente por respostas ou conclusões; ao contrário, buscam o tipo de transformação que a filosofia fornece – não de dar uma resposta nova para uma pergunta antiga, porém transformando todas as perguntas.

Assim, não quer dizer que ao fim de todo diálogo filosófico, as crianças revelaram produtos criativos, às vezes essas conversações dialógicas servirão para aprimorar suas habilidades, ampliando seus horizontes, isto é, sua capacidade reflexiva e imaginativa, bem como outras. Nesse sentido, fazer um questionamento é incitar o sujeito a pensar de maneiras diferentes sobre o mundo, o que tende a provocar mudanças práticas em sua vida. A investigação filosófica é autocorretiva. E isso já se configura como uma espécie de conclusão, mas uma conclusão sempre em aberta, possível de ser revisitada e revista. A proposta de Lipman possui um caráter flexível, que não se prende às tradições, ao popular: “Sempre foi assim!”. Está intimamente atrelada com o princípio de continuidade da experiência (LIPMAN, 1994; LIPMAN, 1995).

Há que diferenciar a ideia de conversação pautada no diálogo filosófico de uma conversa comum entre amigos, por exemplo. Na conversação corriqueira entre amigos, o tom pessoal é acentuado e o fio lógico é tênue. No diálogo incide o contrário. Um almeja o equilíbrio, há uma reciprocidade, em que primeiro uma pessoa predomina e depois a outra, como se estivessem numa gangorra, e a conquista de algum avanço ou progresso é rara. O diálogo, esse anseia pelo desequilíbrio, por um lugar de não sei, a fim de forçar um movimento progressivo. É como caminhar, conforme Lipman (1995, p. 336) exemplifica:

[...] É inevitável a analogia que podemos fazer com uma caminhada, onde nos movimentamos para frente através de constantemente nos desequilibrarmos. Quando andamos, jamais temos ambos os pés firmemente sobre o chão ao mesmo tempo. Cada passo adiante possibilita um passo para frente; no diálogo, cada argumento evoca um contra-argumento que se impulsiona a si mesmo além do outro e impulsiona o outro além de si mesmo.

O autor continua ainda seu raciocínio, argumentando que:

Uma conversa é uma troca de sentimentos, pensamentos, informações, interpretações. Um diálogo é um exame, uma investigação, um questionamento. Aqueles que conversam fazem-no cooperativamente, como

jogadores de tênis rebatendo a bola enquanto praticam o esporte de modo cordial e interminável. Aqueles que se envolvem em um diálogo fazem-no de maneira colaborativa, como oficiais da justiça trabalhando juntos sobre um mesmo caso. O objetivo daqueles que rebatem a bola é entender o jogo o máximo possível. O objetivo dos oficiais de justiça é resolver o caso no menor tempo possível (LIPMAN, 1995, p. 336).

Assim, a conversação corriqueira entre amigos é apenas marcada pela presença de sentimentos, informações e interpretações fechadas, pois não visa uma troca entre os participantes. O objetivo dessa conversa é simplesmente expor os pensamentos pessoais a respeito do tema que está sendo abordado, da mesma forma como um professor que se guia pelo método expositivo: ele não está preocupado realmente se os alunos estão apreendendo o conteúdo, eles devem apenas memorizar para reproduzirem depois na prova. Já o diálogo pretende percorrer o caminho contrário a este tipo de raciocínio. Por isso, uma das funções do professor na comunidade de investigação é cuidar para que as discussões não se tornem simples conversas. Embora a lógica do diálogo tenha suas raízes na lógica da conversa, há um progresso acentuado da presença do pensamento crítico e criativo na medida em que se passa da conversação para o diálogo. De qualquer forma, para uma melhor compreensão da ideia de diálogo, é pertinente examinar as condições que orientam a conversa, já que o diálogo é uma conversação mais aprimorada. A conversa se assemelha ao pensar, “[...] no sentido de que ambos são caracterizados por aquilo que William James chama de vãos e pontos” (LIPMAN, 1995, p. 336). Isto é, as conversações não são uniformemente contínuas, pois existem lacunas, hiatos, insinuações, alusões, suposições e inferências. E o trabalho da conversação de reunir significados de tudo o que é dito, preenchendo essas lacunas e possibilitando a comunicação entre as pessoas, denomina-se implicatura. A implicatura só é possível porque a conversa é uma experiência partilhada com valores comuns as pessoas. Traçando um comparativo com o diálogo, este visa o aprimoramento dessas conexões, por isso exercícios de pensamentos são propostos no programa Filosofia para Crianças, como exemplificados no tópico anterior. Tal preenchimento voluntário das lacunas na conversa, refere-se ao princípio que o filósofo Paul Grice (1913-1988) chamou de princípio cooperativo (LIPMAN, 1995).

O princípio cooperativo pressupõe alguns outros subprincípios sobre a adequação conversacional. De modo a facilitar, Lipman (1995, p. 337-338, *itálico do autor*) condensou tais subprincípios nos seguintes trechos:

Quantidade

1. Não me diga menos do que preciso saber. Faça sua contribuição tão informativa quanto for necessário (tendo em vista os objetivos vigentes da troca).

2. Não me diga coisas em excesso. Não faça sua contribuição mais informativa do que é necessário.

Qualidade

3. Contribua somente com a verdade, não com aquilo que você acredita ser falso.

4. Não fale sobre aquilo para o qual você não possui provas acadêmicas. Minha expectativa é de que suas contribuições sejam autênticas e não ilegítimas.

Relação

5. Seja pertinente. Existem diferentes tipos e enfoques de pertinência, e estes mudam durante uma troca conversacional. A contribuição deve ser pertinente em relação a estas mudanças contextuais.

Modo de se expor

6. Seja claro (evite expressar-se de maneira obscura).

7. Evite ambiguidades.

8. Seja breve (não faça divagações).

9. Seja metódico.

Os subprincípios elencados por Grice são normativos e estipulam o que deveria ser feito para uma conversa autêntica. Já uma conversação dialógica não pode ser orientada, dirigida e muito menos manipulada (LIPMAN, 1995). Na arte do diálogo, a máxima do filósofo Maquiavel, de que o fim justifica os meios, não cabe em nenhuma medida, por mais bem-intencionada positivamente que a pessoa esteja. Novamente, trata-se de um processo que implica no livre fluxo das ideias, onde o argumento conduz a discussão.

Segundo Lipman (1995, p. 339), o diálogo:

[...] baseia-se numa participação racional entre aqueles que conversam, uma participação entre indivíduos livres e iguais. A direção que a conversação toma será determinada mais pelas necessidades da própria conversa que vão se apresentando do que pelas leis da consistência, como um escritor que, pela metade do livro, descobre que o livro dita aquilo que deve ser escrito. [...] Na realidade, uma conversação é tão sincera que durante seu desdobramento você ouve a si mesmo de maneira que não fora capaz de fazer anteriormente. Você ouve a si mesmo falar e comentar: “Devo estar com ciúmes”, chegando a uma conclusão sobre si mesmo que não é menos objetiva do que se estivesse inferindo a partir do comentário de outra pessoa: “Ele deve estar com ciúmes”. Pois em uma conversação você é capaz de recuar e ouvir o que acabou de dizer do mesmo modo que um artista quando pinta e interrompe seu trabalho a fim de avaliar o que está sendo feito.

A comunidade de investigação anseia pelo diálogo, para que os significados das coisas possam ser descobertos. E essa condução feita pelo próprio argumento é o que configura a sua estrutura e a sua intencionalidade. O diálogo envolve interação, mas não como

em um monólogo, pois, cada participante de uma comunidade tem realmente o outro em mente. Nesse espaço, todos são seres livres e com os mesmos direitos. Assim, tem-se como propósito estabelecer uma relação mútua e estimulante entre todos. Ou seja, um modelo de hierarquia não tem espaço numa comunidade de investigação (LIPMAN, 1994; LIPMAN, 1995).

Quando a sala é de fato transformada em uma comunidade de investigação, incide que as ações revelam atos lógicos para que se possa seguir o argumento. Veja, o programa de Lipman se regula a partir do conceito de pensamento multidimensional, que entende um tipo de pensamento nunca se manifesta de forma pura, isto é, sem a presença dos demais. Assim, como é necessário o pensamento criativo para expandir a imaginação, ampliar as possibilidades, é também preciso do pensamento crítico para a formulação de bons critérios para um bom julgamento, a fim de estabelecer conexões coerentes entre as experiências. O pensamento cuidadoso também está presente, cuja função, por exemplo, pode ser a de evitar que caminhos imorais sejam tomados pela comunidade (LIPMAN, 1995).

A medida que o diálogo prossegue com suas deliberações, cada ato, conseqüentemente, gera novas exigências. Então, as determinações fornecem fundamentos para suposições, isto é, garantias para afirmações. Contudo, essas afirmações representam julgamentos provisórios e não bases sólidas para verdades absolutas. O que implica em um não fechamento das ideias, dos conceitos, pois a experiência é contínua e se houvesse convicções absolutas pouco sentido teria a necessidade, por exemplo, do potencial criativo (LIPMAN, 1995). Criatividade demanda lacunas e falhas, para se criar, para inovar (ASHTON, 2016). Entretanto, a história evolutiva humana demonstra o contrário, de que não existe verdade que não possa ser submetida a um processo autocorretivo o qual tem sido função da própria filosofia ao longo da história.

Lipman (1995) argumenta também que a transformação das salas de aulas em comunidades de investigação prepara o aluno inclusive para as outras matérias. O pensar em uma disciplina implica participar ativamente em seu processo cognitivo. Essa participação não é estimulada quando um professor faz perguntas como: Em que ano Pedro Alvares Cabral descobriu o Brasil?; Em qual ano as mulheres passaram a poder votar no Brasil? Pensar é trabalhar, investigar e não repetir datas. A respeito disso, Lipman (1994, p. 344) pondera:

[...] Nós nos envolvemos em uma disciplina do mesmo modo como poderíamos nos envolver em uma cultura, pois em um certo sentido cada disciplina é uma cultura, uma linguagem (ou uma maneira de utilizar a linguagem), uma forma de vida. Aprender a pensar em uma disciplina como história é aprender como os historiadores pensam e pensar como eles.

Esse papel é justamente o de introduzir a filosofia nas salas de aulas, transformando-as em comunidades de investigação. Assim, das experiências vivenciadas nesse espaço do diálogo filosófico, as crianças se tornam aptas a aplicar o que aprenderam nas demais disciplinas. Elas vão se sentir mais curiosas para saber e entender, por exemplo, por que as coisas aconteceram como aconteceram num determinado evento histórico na aula de história ou arte ou literatura ou geografia. Será que poderia ter sido diferente? Um questionamento possível que pode emergir de alguma criança numa dessas aulas.

Há ainda, antes de apresentar uma esquematização do método proposto por Lipman, dois outros aspectos que merecem ser destacados, embora tenham sido discutidos indiretamente ao decorrer de todas as discussões deste tópico. É a questão de aprender a partir da experiência do outro, da escuta do outro e o papel do professor.

A comunidade de investigação possui uma estrutura baseada em dois aspectos centrais presentes nos mais diversos tipos de comunidades existentes: a cooperação e a investigação (LIPMAN, 1999; SLIPTTER; SHARP, 1999). Para Lipman (1999, p. 30), converter uma sala de aula em comunidade de investigação implica na disponibilização de um espaço no “[...] qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das idéias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um”. Os alunos acabam sendo permeados por um senso de objetivo comum, sentem-se seguros para que possam investigar a temática de diversas perspectivas, “[...] o que evoca uma forma prática de autocorreção, levada pela necessidade de transformar o que é intrigante, problemático, confuso, ambíguo ou fragmentado em algum tipo de todo unificador, que satisfaz os envolvidos e que culmina, embora experimentalmente, em julgamento” (SLIPTTER; SHARP, 1999, p. 31).

Uma sala de aula convertida em comunidade de investigação tende a assumir uma configuração física que maximiza as oportunidades dos participantes de se comunicarem e se comportarem de forma a respeitar e a valorizar a diversidade, as diferenças, na tentativa de encontrar um todo unificador (LIPMAN, 1994; SLIPTTER; SHARP, 1999). As comunidades de investigação frequentemente se organizam no formato de mesas redondas ou num conjunto de grupos pequenos e, às vezes, pais e outros membros da comunidade podem integrar o grupo (SLIPTTER; SHARP, 1999).

A respeito do que pode ser colhido numa sala de aula convertida em comunidade de investigação, em que os alunos estão ativamente engajados no processo de investigação, Sliptter e Sharp (1999, p. 31-32) comentam:

Veríamos os participantes criando, modelando e modificando as idéias uns dos outros, ligados por seu interesse no assunto para manter um foco único e para seguir a investigação para qualquer lugar aonde ela possa levar, mais do que divagar em direções individuais. Ouviríamos, de alunos e professores, os tipos de perguntas, respostas, hipóteses, ponderações e explicações que refletem a natureza aberta da investigação, mesmo que seja formada por uma lógica que tem características tanto gerais quanto específicas para cada disciplina ou assunto. Detectaríamos uma persistência para chegar ao mais fundo das coisas, balizada pela percepção de que o caminho para o fundo é uma longa descida. Isso quer dizer, por exemplo, que os membros de uma comunidade de investigação não têm medo de modificar seu ponto de vista ou corrigir nenhum raciocínio – próprios ou de outros membros – que pareça falho; e que eles estão dispostos a desistir de uma idéia ou resposta que se ache desejável.

A comunidade de investigação implica num espaço democrático no qual a diversidade se faz presente e é necessária. Nesse sentido, os alunos ao terem de lidar com a diferença aprendem a encontrar o seu momento de fala e a respeito o momento do outro. São estimulados a falar o que pensam, assim como são incentivados a ouvir as críticas do outro, sejam essas críticas positivas ou negativas. E nessa dinâmica de falar, ouvir e criticar, eles vão aprendendo também em como falar para o outro, de modo a não desrespeitar o amigo, pois eles acabam entendendo que esse é um movimento de autoavaliação e autocorreção, para que possam amadurecer. Assim, o ambiente proporcionado pelas comunidades de investigação dentro das salas de aula parece ser propício para o desabrochar de muitos dos traços encontrados em pessoas criativas. Para citar algumas das características: flexibilidade e abertura a novas experiências, os alunos são incentivados a não terem medo de mudarem seu ponto de vista, pois estão abertos a conhecerem o novo, o diferente. Alta motivação e curiosidade, duas características essenciais presentes mais fortemente nas crianças, pois assim como a própria filosofia as crianças se espantam diante das descobertas da vida, buscam conhecer e compreender o estranho mundo no qual estão inseridos, desbravando-o. Nas comunidades de investigação a curiosidade se faz presente nos questionamentos, na tentativa de conhecerem a temática com profundidade. O processo de investigação favorece a formação de ideias mais elaboradas e criteriosas. Pensamento original, inovador, o uso da fantasia e da imaginação permitem o desenvolvimento do pensamento expansivo, transcender o que já é conhecido e esquematizado pela cultura. Outras características importantes também encontradas e incentivadas pela proposta de Lipman são: dinamismo, habilidade para solucionar problemas, bom comunicador e articulador.

Em relação aos traços que compõem o perfil criativo, Bragotto (2003, p. 83) explica:

[...] o mais importante a ser ressaltado é a coragem de se expor e a capacidade de se arriscar. Basicamente, ser criativo implica risco de não ser compreendido, de ser ridicularizado, de confrontar a ordem estabelecida e tantos outros. Mas, há um risco ainda maior: enterrar seu talento numa cova.

Por meio desta pedagogia os alunos são ensinados desde cedo a se expressarem sem medo e tão importante quanto a se expressarem é que são ensinados também a ouvirem e a respeitarem o outro. São ensinados de que não existe somente uma resposta correta e que os erros são importantes para o próprio processo de crescimento. Nessa perspectiva, o que importa é que o aluno aprenda a captar o sentido de suas experiências e, assim, com o tempo, aprende a distinguir um raciocínio melhor de um outro pior, isto é, ele passa a criar o hábito de pensar com excelência, desenvolvendo seu pensamento multidimensional (LIPMAN, 1994; DEWEY, 1979b).

Na visão de Lipman (1994, p. 44):

O que a filosofia pode fazer é oferecer ao estudante um sentido intelectual de orientação de modo que se possam abordar os temas do curso com maior segurança. Quando se torna possível ajudar as crianças a compreenderem os ideais, os valores e os critérios adotados por uma sociedade, elas estão melhor equipadas para julgar até que ponto as instituições e práticas dessa sociedade estão funcionando bem: o que não acontece quando são incentivadas a estudar sobre tais instituições e práticas sem o aparato crítico que as capacitaria a julgar e lhes forneceria um senso da perspectiva e da proporção ao lidar com a vasta quantidade de temas desse tipo.

Quando o aluno aprende a pensar de forma crítica, criativa e cuidadosa, ele se torna apto a analisar as situações com mais confiança e com mais rigor, de modo a adquirir mais ferramentas intelectuais para descobrir novas soluções para os mais diversos problemas, seja num âmbito mais restrito ou mais amplo socialmente. Lipman (1994) questiona se o pensar pode ser de fato ensinado, mas que não há dúvidas de que pode ser encorajado através da educação. Sobre o papel do professor, Lipman (1990, p. 117) pondera que este deve renunciar o seu papel de autoridade de detentor do conhecimento, pois:

Onde o professor é considerado fonte de informação e o ponto em questão for um caso de conhecimento fatural, estabeleceu-se a prática de recorrer ao professor para tranquilização ou verificação. Isso cria um modelo de troca professor-aluno que frustra o objetivo da filosofia para crianças, porque mina

a noção de comunidade e, em vez disso, legitima a noção de professor como autoridade de informação e de alunos como aprendizes ignorantes. Em uma comunidade de investigação, por outro lado, professores e alunos encontram-se juntos como co-investigadores, e o professor tenta facilitar isso encorajando trocas de aluno-aluno, assim como de professor-aluno.

O que se pretende, dessa maneira, é que os alunos pensem, reflitam e aprimorem o uso do pensamento multidimensional (SOUZA, 2013). Conforme Dewey (1979b) ponderou, a imaturidade significa possibilidade de crescimento. A criança ao desbravar o curioso mundo que a cerca, busca o seu amadurecimento, isto é, conhecer e compreender todas as coisas presentes ao seu redor. O papel do adulto e do educador não é o de cessar essa fase de descobrimento contando a criança todas as informações, informações as quais ela poderia achar por si mesma. A criança não deveria ser entendida como um recipiente incompleto que precisa ser simplesmente preenchido. Autonomia e liberdade são aspectos importantes para o crescimento humano, em especial para o pensamento criativo, pois o hábito ativo apenas ocorre a partir do acúmulo de experiências significativas vivenciadas anteriormente, pois sem isto o ser humano não pode inovar, modificar.

Segundo Splitter e Sharp (1999, p. 34), o papel do educador consiste em aceitar “[...] a responsabilidade de extrair a confiança e o cuidado que vão, a seu tempo, ser assimilados por todos os participantes”. De acordo com Wechsler (2008), uma pesquisa longitudinal de 22 anos, realizada pelo pesquisador e psicólogo norte-americano Ellis Paul Torrance, verificou que “[...] a presença do mentor estava altamente relacionada com a quantidade e a qualidade da produção criativa que o indivíduo apresentava na vida adulta”. E ainda a respeito do papel e da importância do mentor, em consonância com a responsabilidade do educador de extrair a confiança dos seus alunos destacada pelos autores Splitter e Sharp, citados acima, Wechsler (2008, p. 167) complementa:

O mentor se torna uma figura essencial na vida de seu pupilo, pois é alguém a quem ele vai recorrer quando está em dúvida das suas próprias habilidades ou quando quer dividir ou mostrar para alguém o sucesso que conseguiu ter em uma área. A interação com o mentor pode ser intensa em certas ocasiões, ou esporádica, ou seja, toda vez que o pupilo precisa de suporte ou apoio. Pode ocorrer também que o relacionamento termine por problemas diversos, tais como competição, distância física, barreiras sexuais, comportamentos desaprovados pelo mentor, filosofias de vida diferentes, opções de vida diferentes, etc. Entretanto, tais problemas acontecem quando não existe, verdadeiramente, uma relação de mentor.

Observa-se que a relação professor-aluno é demarcada, principalmente, numa educação problematizadora e dialógica, por questões emocionais, psicológicas. Para Freire (1996), uma das formas mais fáceis dos alunos se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer, é por meio de uma convivência amorosa estabelecida entre educador-educando. Todavia, isto não significa que o professor tenha de abrir mão de um rigor metodológico no desenvolvimento do seu trabalho, pois tal postura ajuda a construir o ambiente favorável a produção do conhecimento (FREIRE, 1996). O professor deve adotar uma postura coerente, em que ele sabe o momento de deixar que o aluno descubra por si só o significado da sua experiência e quando tem de intervir de modo a orientar o estudante visando o fortalecimento das habilidades de raciocínio necessárias para a compreensão das atividades propostas em sala de aula (LIPMAN, 1990).

O professor, assim, acaba tendo de desenvolver uma grande sensibilidade ao contexto, para perceber e conseguir distinguir um momento do outro, isto é, quando intervir ou não. Ou seja, o seu papel é o de mediador, agindo de maneira a facilitar que o aluno acesse, compreenda e apreenda o conhecimento. O professor deve estar alerta aos conteúdos que este aluno acessa e traz para a sala de aula, como, por exemplo, conteúdos de teor preconceituoso ou baseados em informações equivocadas, como ocorre diante do fenômeno das *fake news*. Nesse caso, é importante que o professor leve o aluno a refletir sobre tais conteúdos e da criatividade usada com intenções e efeitos perniciosos, de modo a perceber que eles não contribuem para o seu crescimento pessoal e muito menos para o desenvolvimento social, que na verdade podem prejudicar o progresso e fazer mal a outras pessoas. Nas considerações de Lipman (1990, p. 117):

Deveria ser entendido que o professor, ao renunciar ao papel de autoridade de informação, não renuncia ao papel de instrução. Isto é, o professor sempre deve assumir responsabilidade suprema por estabelecer aquelas condições que guiarão e estimularão a classe para uma investigação discursiva, mais e mais produtiva, mais e mais autocorretiva. O professor deve estar sempre alerta para uma conduta ilógica entre os alunos, exatamente como uma pessoa presidindo uma reunião deve estar alerta a qualquer possível transgressão das regras do procedimento parlamentar. Mas mesmo aqui o professor não precisa conduzir com estrito rigor. Ele pode perguntar aos alunos se, por exemplo, uma observação foi, em sua opinião, relevante; se uma inferência feita decorreu logicamente das premissas que tinham sido estabelecidas; se o método mais útil para estabelecer certos termos estava sendo utilizado; ou se eles concordaram com as suposições que, aparentemente, estavam subjacentes às afirmações do locutor.

A principal concepção para que a proposta metodológica da Filosofia para Crianças funcione se refere ao diálogo. Para Lipman (1994, p. 47), “o diálogo é um estágio desse difícil e árduo processo da experiência que é necessário para que a experiência bruta seja convertida em expressão acabada”. E o diálogo deve ocorrer com base no princípio do respeito mútuo, no reconhecimento dos participantes, na consideração das razões que fundamentam as ideias discutidas (SOUZA, 2013).

Após as discussões acerca do diálogo e sua importância para a comunidade de investigação, é coerente apresentar um esquema do método do programa Filosofia para Crianças, de modo a facilitar a compreensão da proposta de Lipman. O esquema feito pelo próprio autor pode ser consultado no Anexo A na íntegra, bem como no livro *O pensar na educação*, nas páginas 349-351.

Então, de modo a sintetizar todos os pontos discutidos até aqui a respeito do efeito de transformar as salas de aulas em comunidades, Lipman (1990, p. 37) explana:

Se começarmos com a prática da sala de aula, a prática de convertê-la numa comunidade reflexiva que pensa nas disciplinas relativas ao mundo e sobre os seus pensamentos sobre o mundo, logo perceberemos que as comunidades podem ser aninhadas dentro de comunidades maiores e essas dentro de outras ainda maiores, desde que todas empreguem a mesma fidelidade aos mesmos procedimentos de investigação. Esse é o familiar efeito de onda da pedra arremessada ao lago: mais e mais comunidades circundantes, cada vez maiores, são formadas, cada uma constituída de indivíduos comprometidos com a exploração autocorretiva e com a criatividade. Esse é um quadro que deve seu sucesso tanto a Charles Peirce quanto a John Dewey, mas duvido que eles disputassem os créditos se pensasse haver esperança de sua realização.

Observa-se claramente uma preocupação genuína de Lipman para com a formação de cidadãos críticos, criativos e éticos, por isso desenvolveu seu programa Filosofia para Crianças. Nesse sentido, pensando mais especificamente na formação de pessoas criativas, é essencial discutir de maneira mais objetiva e centralizada em como o seu programa contribui para o florescer do pensamento criativo.

3.4 A PRÁTICA DA FILOSOFIA EM SALA DE AULA E O PENSAMENTO CRIATIVO

Lipman (2003) trabalha com o conceito de pensamento multidimensional, o qual é composto pelos pensamentos crítico, criativo e cuidadoso. Não há manifestação pura de um ou outro pensamento, isto é, não há pensamento criativo sem um mínimo de pensamento

crítico. O contrário também é verdadeiro. Assim, como do pensamento cuidadoso. Acontece que em determinadas situações trabalha-se com critérios ou categorias tipicamente mais criativas e vice-versa. Ou seja, existe uma diferença de intensidade com que um ou outro pensamento se manifesta de acordo com o contexto.

O programa Filosofia para Crianças visa justamente o desenvolvimento do pensamento multidimensional, das habilidades de pensamento e dos seus componentes. O pensamento é um importante atributo humano para o progresso tanto individual quanto social, uma vez que o ser humano é um ser capaz de refletir a respeito do mundo a sua volta, diferente dos demais animais que tendem a agir de forma mais instintiva, programada biologicamente pela natureza. Sendo assim, seu programa se preocupa em educar para o pensar, para o pensar bem. Como o pensamento criativo compõe o pensamento multidimensional, pode-se argumentar que a Filosofia para Crianças almeja educar para o pensar criativo (LIPMAN, 1994; LIPMAN, 1995; LIPMAN, 2003).

Tal educar ocorre porque o programa contribui para o desenvolvimento dos componentes do pensamento criativo, os quais possibilitam a sua manifestação. Embora os três pensamentos possam compartilhar atributos semelhantes, alguns parecem estar mais presentes e próximos de um do que do outro. No caso do pensamento criativo, tais componentes são: originalidade, imaginação, independência, experimentação, holística, expressividade, maiêutica e auto-superação (LIPMAN, 2003).

O pensamento original se caracteriza como aquele pensamento que não apresenta precedentes conhecidos (LIPMAN, 2003). Ou conforme Wechsler (2008, p. 61) descreve: “[...] novidade, quebra de padrões habituais de pensar, capacidade para produzir idéias raras ou incomuns, uso de situações ou conceitos de modo não costumeiro, habilidade para estabelecer conexões distantes e indiretas ou resposta infrequente de um determinado grupo de pessoas”. No programa de Lipman (1994), as crianças são convocadas e motivadas a justamente estabelecer as conexões entre as suas experiências, atribuindo significados a elas e tais significados carregam a singularidade de cada criança. Elas são incentivadas a encontrarem as suas próprias respostas, respostas incomuns e não a resposta certa tão esperada pelos educadores nas correções das provas.

Contudo, Lipman (2003, p. 245) pondera que:

Originality is not sufficient to establish the merit of a passage of creative thinking. Some such passages may be highly original but otherwise eccentric or irrational. This is one reason why quorum of criteria generally needs to be invoked.

De modo a complementar o raciocínio de Lipman, Wechsler (2008, p. 61)

comenta:

[...] A originalidade deve também ser avaliada quanto ao seu potencial de adaptação à realidade, ou seja, de que maneira a resposta dada vem resolver um problema ou alcançar um objetivo, a fim de que se possa distinguir uma resposta criativa daquela feita ao acaso ou em delírio.

Nota-se o quanto os pensamentos críticos, criativo e cuidadoso não se manifestam um sem o outro. A ideia original precisa ser julgada tanto pela pessoa em si quanto pelo grupo. Critérios são estabelecidos para que as ideias inadequadas, irracionais ou imorais sofram uma auto-correção pela comunidade de investigação.

Para Lipman (2003, p. 245), a imaginação “[...] is to envisage a possible world, or the details of such world, or the journey one may take to reach such a world”. Em outras palavras, significa guardar o máximo de percepção da realidade e a partir disso voar além do que se conhece, do que foi acumulado. O já citado professor e escritor Clive Staples Lewis, criou seu mundo mágico chamado Nárnia com base nas experiências que foi guardando ao longo da sua vida na realidade, mas tal terra mágica é uma nova terra, com sua própria história, com sua própria fauna e vegetação, isto é, com suas próprias singularidades. Lewis criou para si e para os seus leitores um mundo completamente novo. Ou seja, voar além é ousar, transcender as respostas já conhecidas. É deixar a imaginação guiar para algo novo, diferente e/ou desconhecido.

A imaginação é instigada na Filosofia para Crianças a partir das histórias filosóficas em que as personagens acabam se deparando com situações que exigem delas imaginar para encontrar respostas e soluções. As crianças ao observarem o comportamento das personagens acabam se espelhando e anseiam por fazer igual, ao pinçarem um tema para discutirem e o professor pode contribuir ainda mais com exercícios de pensamento, como criarem uma narrativa juntos ou completar determinadas frases de maneira incomum etc.

Wechsler (2008, p. 69) comenta a respeito da contribuição das histórias para imaginação ao usar escritores como exemplo:

A importância da fantasia através dos contos de fadas, lendas folclóricas ou mesmo das nossas assombrações da infância também tem exercido uma forte influência sobre a produção de muitos escritores. Em um estudo que realizamos com escritores da cidade de Brasília pudemos verificar a importância de ouvir e inventar histórias fantasiosas durante a infância

(Wechsler, 1989). Naquela época, meados de 1950, como relataram os escritores que participaram do estudo, o escutar rádio era uma das formas de soltar a imaginação, pois os relatos ouvidos eram enriquecidos com mil fantasias e a televisão ainda não predominava como máquina de trazer idéias prontas. Infelizmente, nos dias de hoje, cada vez menos os pais dedicam algum tempo para o cultivo de fantasia dos seus filhos e o contar de histórias já foi, há muito, substituído pelo assistir às novelas televisadas.

Então, ao lerem as histórias filosóficas, as crianças pinçam os temas que as assombram e discutem, podem pensar inclusive em soluções que as personagens não pensaram, encontrando respostas diferentes para uma mesma situação, para um mesmo problema. A imaginação é ainda exercida quando a comunidade imagina dúvidas, problemas e hipóteses, é também um ato imaginativo. Tudo isso tende a reforçá-las a pensarem por si mesmas, a encontrarem suas próprias respostas. E aí encontra-se a importância da independência, da autonomia de pensamento. Que nas palavras de Lipman (2003, p. 245):

Creative thinkers are those who, as we say, “think for themselves”, and who are not stampeded into thinking the way the crowd thinks. Independent thinkers are inclined to ask questions where others are content to proceed without further reflection. And independent thinkers, when it is their turn to answer, do not do so mechanically and thoughtlessly, but study the question thoroughly before they respond to it.

Assim, a independência de julgamento e o inconformismo leva o indivíduo criativo a descobrir um lugar interno de avaliação, no qual ele está constantemente questionando as coisas a sua volta, não as aceitando de forma passiva simplesmente. Busca entender todo o processo e não somente as peças sem montá-las no quebra-cabeça. Essa é a ideia principal do programa de Lipman, questionar as coisas que assombram o ser humano, as crianças, na tentativa de compreendê-las. Não existe uma verdade absoluta e o progresso em todas as áreas humanas apenas aconteceu por consequência do questionamento, do inconformismo, do anseio do humano de inovar (LIPMAN, 2003; ASHTON, 2016).

Sobre essa questão, Torre (2005, p. 179, *itálico do autor*) revela:

O questionamento como estratégia didática criativa foi descrito por E. P. Torrance (1976), S. de la Torre (1987), D. de Prado (1988) e R. Marin (1991), entre outros. Como é natural, não nos referimos a perguntas que evoquem conceitos pontuais ou dados completos, mas sim àquelas que despertam a curiosidade, a relação metafórica ou a evolução ponderada. A pergunta é como o anzol de pesca no mar aberto de idéias, escreve M. de Guzmán. Eu afirmo que saber perguntar é começar a criar. É o recurso que o professor mais

facilmente tem ao seu alcance, pois depende dele mesmo; de sua capacidade para imaginar dúvidas, problemas, imperfeições, aplicações, hipóteses, a respeito do conhecimento disponível. Podemos fazer perguntas iniciais sem respostas pré-estabelecidas, divergentes, que despertem a sensibilidade.

Saber perguntar é começar a criar, pois para que algo seja construído é necessário adquirir conhecimento. O computador não teria sido construído se seu criador não soubesse um pouco de vários assuntos. Não há lampejos mágicos ou sopros divinos. A pessoa criativa aprende a combinar o conhecimento que adquire numa determinada lição com o retirado de outras áreas de experiência, estabelecendo conexões inéditas, ou seja, ela passa a criar novos padrões de ideias, incorporando-as em novas combinações (KNELLER, 1978; ASHTON, 2016; WECHSLER, 2008).

E ainda no saber perguntar, isso significa também estar aberto a novas experiências, a experimentação. Segundo Lipman (2003), o pensamento criativo supõe uma experimentação constante orientada por hipóteses e não regras, e se utiliza do método de ensaios e erros. Isto é, implica numa espécie “[...] de permeabilidade de limites em conceitos, crenças, percepções e hipóteses” (ALENCAR, 2009, p. 38), o que contribui para lidar com as ambiguidades e para a habilidade de receber informações conflitantes. A comunidade de investigação trabalha tais aspectos, pois os alunos têm de lidar constantemente com os apontamentos um dos outros, tem de ouvir o outro. Um aluno pode concordar ou discordar ou ampliar o argumento do seu colega.

A Filosofia para Crianças contribui para a questão da holística, uma vez que “[...] the finished product is therefore always a texture of part-whole relationships and means-end relationships that provide the product with its idiosyncratic meanings” (LIPMAN, 2003, p. 246), fazendo com que um todo surja com significações próprias, originais. O método de Lipman se preocupa profundamente com a relação parte-todo, em estabelecer as conexões entre as experiências, entre as disciplinas, para que a criança possa vivenciar uma experiência de fato plena e satisfatória.

Se preocupa também com a expressividade, ao buscar ofertar para as crianças um espaço onde elas possam se expressar verdadeiramente, sem medo de ser julgada ou repreendida ou fracassar (LIPMAN, 2003). A comunidade de investigação respeita e valoriza a diversidade, combatendo preconceitos, por exemplo. Sobre isso, Lipman (1995, p. 369) aponta que:

A comunidade de investigação é um processo altamente promissor através do qual o pensar estereotipado pode ser substituído pelo pensar que é mais justo

para com as outras pessoas, que aceita mais as outras pessoas, sem que sejam destruídas as auto-imagens positivas dos participantes. À medida que o julgamento é aperfeiçoado e fortalecido, substituímos as opiniões e tendências distorcidas por convicções e atitudes menos preconceituosas em relação às quais éramos, até então, tão defensivos.

Sendo assim, a comunidade convoca que os alunos se expressem e possam discutir de maneira respeitosa e acolhedora suas ideias, seus pensamentos, suas crenças, suas convicções, para que elas sejam revistas, passem pelo processo de auto-correção junto do grupo. As crianças aprendem a ouvir o outro, pois aprendem que inúmeras formas de pensar, que cada um representa um ser singular e único. Esse movimento contribui, por sua vez, com a maiêutica que consiste num método pedagógico que suscita reflexões intelectuais para seja extraído o que há de melhor em cada indivíduo. Cada participante aprende a extrair o melhor de si e todos aprendem a extrair de cada colega o melhor dele (LIPMAN, 2003).

O que contribui conseqüentemente para a auto-superação. Isto é, o pensamento criativo não conhece descanso, pois ele tende continuamente a se ultrapassar, visa crescimento (LIPMAN, 2003). A respeito desse componente, Wechsler (2008, p. 82) explica:

A confiança em si mesmo deriva do autoconceito positivo, recebendo grande influência da família e da escola, pois são estes os primeiros ambientes onde testamos nossas habilidades e recebemos um retorno, seja este positivo ou negativo. Infelizmente, na nossa sociedade tendemos a receber mais críticas que elogios, em nossas tentativas de acertar. A percepção de que não somos capazes de realizar bem qualquer trabalho vai nos reprimindo cada vez mais e passamos a não nos arriscar por medo à crítica e ao fracasso.

Aspectos esses que a comunidade de investigação enquanto uma nova perspectiva sobre educar para o pensar bem, o pensar criativo, combate fortemente. A ideia de Lipman consiste em olhar para a criança não como um ser incompleto, mas como um ser cheio de possibilidades, de potencialidades para serem desenvolvidas, estimuladas e não criticadas de maneira que a criança se sinta mal consigo mesma. De modo que ela se sinta mal com quem ela é, pois, críticas negativas feitas de maneira aversiva podem fortalecer a sensação de fracasso e inferioridade, o conseqüentemente resulta no desenvolvimento de uma baixa autoestima nessa criança. Tal que revela uma preocupação também com a saúde mental dos alunos, pois a repressão da criatividade significa impedir que a pessoa possa se desenvolver plenamente, impedir que possa satisfazer a sua necessidade de auto-realização, de se completar, de tornar real o seu potencial (LIPMAN, 2003; WECHSLER, 2008; BRAGOTTO, 2003).

De modo a resumir toda a proposta de Lipman, entende-se que o diálogo filosófico em sala de aula permite que as crianças possam discutir justamente sobre o anseio que sentem, sobre o que as comoveram e as perturbaram. O processo reflexivo e investigativo proposto pela Filosofia para Crianças de Lipman capacita o aluno a desenvolver a autorreflexão, o que pode proporcionar a compreensão dos sentimentos não nomeados dentro deles. Lipman (1999) escreveu diversas novelas para que os educadores pudessem utilizar e enfatizou que eles mesmos desenvolvessem as suas próprias novelas, fossem adiante do que ele mesmo teorizou.

A discussão é introduzida com a leitura de novela filosófica e partir da leitura será escolhido em grupo um tema a ser debatido e investigado. As crianças ouvem, questionam e se posicionam. Haverá convergência e divergência de pensamentos entre a turma. Suas opiniões serão criticadas de forma respeitosa. Lipman (1999) conceitua o pensamento criativo como o pensar que conduz ao julgamento. No entanto, para que se chegue até o julgamento, é necessário que o pensamento expansivo entre em ação, deixando o pensamento lógico mais para o final do processo. Ao criticarem uns aos outros e construírem argumentos na tentativa de sustentarem o que acreditam, as crianças passam a conhecer a problemática de diversas perspectivas, transcendendo sua própria bagagem. Ao interagirem uns com os outros aprendem a respeitar e a valorizar as diferenças, pois trata-se de um ambiente democrático. Elas passam a ser mais corajosas, mais confiantes em si mesmas. Não há uma autoridade em sala de aula que dite o que é certo ou errado, pois o certo e errado são descobertos durante o processo, no decorrer do diálogo. Diante de tudo que foi exposto, a criança em seu lugar interno de avaliação, extrai e atribui o valor do que acabou de vivenciar, pois passa a compreender melhor a sua percepção e a percepção dos outros a sua volta. Dessa forma, o ensino da filosofia contribui significativamente para o desabrochar da criatividade, pois esta desenvolve o pensamento multidimensional, que inclui o pensar crítico, criativo e cuidadoso. Influencia ainda porque ensina os alunos a criarem hábitos, uma vez que a ideia de hábito ativo, teorizado por Dewey (1979b), refere-se ao poder criador presente no humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criatividade se configura como um dos fenômenos mais complexos e importante do comportamento humano. Para onde quer que se olhe, os frutos do poder criativo podem ser percebidos e usufruídos. Nos móveis que decoram as casas e escritórios. Nos automóveis. Nas buzinas desses automóveis. Na lâmpada. Nos celulares e computadores. Na internet. Na comida. No cinema. Nos livros. Nas pinturas. Na música. Nas roupas. Nas casas e edifícios. Todas essas criações são resultado de um processo criativo. O humano evolui graças a sua capacidade de criar, do seu ímpeto em querer inovar diante dos problemas e conflitos existentes. Das pinturas nas cavernas até a criação de máquinas com inteligência artificiais. Um longo período de evolução de lá das cavernas até os dias atuais.

Sendo assim, o primeiro tópico do capítulo 1 se propôs justamente a discutir a relevância do pensamento criativo para o progresso social. E diferente do que muitos acreditam, a criatividade consiste num potencial presente em todas as pessoas e não apenas num grupo seletivo de indivíduos, o que significa que a criatividade pode ser cultivada e desenvolvida. Um dos meios mais eficazes para a proliferação do pensar criativo é a educação. Uma sociedade formada pelo maior número possível de pessoas criativas implica em progresso nas mais diversas áreas da vida humana, como, por exemplo, a saúde, a própria educação, as ciências e a tecnologia.

Todavia, a educação tem percorrido há um bom tempo um caminho contrário ao da estimulação e valorização da criatividade humana. A pedagogia da repetição é preponderante no sistema educacional. Concepção esta que tende a valorizar a memorização e reprodução passiva dos conteúdos transmitidos, em detrimento da criatividade, da autonomia, da liberdade, da reflexão e do altruísmo de uma educação problematizadora e dialógica. Ou seja, em detrimento de uma educação plena.

Em relação ao tópico 2 também do capítulo 1, este visou compreender quais são os motivos que levam a educação a fracassar no educar para o pensar criativo. Tal análise se pautou principalmente nas críticas de Lipman tecidas a educação tradicional, bem como nas ideias de Paulo Freire e da psicologia da criatividade. Conceitos como corpo consciente, educação bancária e opressor-oprimido teorizados por Freire possibilitaram entender como determinados traços da personalidade dos alunos são reprimidos no ambiente escolar. Assim, traços como a criatividade, a autonomia, a postura questionadora e inconformista, são coibidos para que outros possam ser apreciados, sendo a disciplina e a passividade os principais de uma educação repetidora. A valorização excessiva desses dois traços permite a negação dos corpos,

os quais simplesmente cumprem e reproduzem como máquinas as instruções emitidas por aqueles que detém alguma forma de poder, o que configura, de maneira geral, a relação opressor-oprimido. Tal relação garante a perpetuação de uma hierarquia rígida a qual tem contribuído para a formação do que Lewis chamou de homens sem peito, que pouco contribuem para o avanço social, servindo a dominação do opressor.

Nesse sentido, o capítulo 2 foi construído como contraponto a essa concepção equivocada de educação. A educação repetidora entende a criança como um ser imaturo e incompleto, capaz de somente receber passivamente os conteúdos transmitidos como uma espécie de recipiente vazio a ser preenchido. Os filósofos e educadores norte-americanos John Dewey e Matthew Lipman dedicaram suas vidas a oferecer um novo olhar sobre a criança e o seu crescimento. Então, os dois primeiros tópicos do capítulo 2 foram dedicados para a apresentação da concepção de infância construída por Dewey. Teoria que influenciou profundamente as obras de Lipman. Aqui se faz pertinente resgatar o objetivo central que norteou este trabalho. O objetivo de analisar se a concepção de Filosofia para Crianças de Lipman contribui para o desabrochar da criatividade na infância. Assim, o capítulo 2 almejou servir de contraponto a educação repetidora ao discutir e apresentar os pressupostos filosóficos que fundamentam a pedagogia criada por Lipman.

A visão de infância de Dewey é marcada por conceitos como imaturidade, dependência e plasticidade. O filósofo não entende imaturidade como mera falta, ele faz justamente o inverso e a encara como possibilidade de crescimento, que implica especialmente na capacidade do ser humano de aprender a criar para se desenvolver. A dependência e a plasticidade se apresentam como características da imaturidade. Em que a ideia de dependência consiste na capacidade social da criança de interagir com os membros mais velhos de seu grupo para que possam garantir-lhes a sobrevivência física e o arcabouço cultural, isto é, de modo a garantir que os adultos propiciam um ambiente seguro e afetuoso no qual ela possa brincar de aprender durante todo o seu processo de crescimento. E a plasticidade é o aspecto que possibilita esse brincar, pois consiste na aptidão de aprender com a experiência. Ou seja, trata-se da capacidade de modificar seus atos tendo em vista os resultados de acontecimentos anteriores para solver as dificuldades de uma situação problema futura. Dewey demonstra que o ser humano está num contínuo processo de crescimento e que o homem adulto não pode servir como um modelo acabado que a criança tem de alcançar. O ser humano não nasce com o conhecimento das coisas, mas com potencialidades biológicas, psicológicas e sociais para a serem estimuladas e desenvolvidas.

Aprender com a experiência significa criar e adquirir hábitos. A ideia de hábito não implica numa simples repetição, mas de utilizar as condições naturais como meios para a realização de objetivos. O que implica num domínio ativo sobre o próprio corpo e o ambiente. Para andar todo indivíduo precisa exercer certo comando sobre o seu corpo, bem como do ambiente, pois há terrenos mais planos, outros cheios de depressões e relevos. Assim, o humano cria o hábito de andar sobre a areia com passos mais soltos, já sobre um terreno rochoso passos mais cautelosos, pois além de ser dolorido, alguma pedra pode de fato perfurar seu pé. E dessas experiências, o ser humano foi extraindo as informações necessárias para criar vários tipos de calçados, por exemplo.

Dewey percebe a criança como um ser ativo em que a curiosidade e o dinamismo interior são características inerentes que devem ser incitadas. Quando motivadas adequadamente, a criança é capaz, com base nas suas experiências vivenciadas e intermediadas pelos membros mais velhos, de encontrar meios para desenvolver suas potencialidades, construindo seu próprio conhecimento. E não apenas memorizar mecanicamente os conteúdos.

A concepção de infância de Lipman está ligada à ideia de experiência como forma de lidar com o problemático na vida e crescer com o aprendizado resultante que formam os hábitos. Experiência é o conceito central do pragmatismo, pois é por meio dela que se afirmam os significados que constituem o conhecimento.

Lipman inspirado pela perspectiva pragmática de Dewey, aprofunda a questão da relação parte-todo. Segundo o filósofo, para ser educacional, uma atividade escolar deve fazer com que as crianças se envolvam numa prática reflexiva para que compreendam o princípio de interação entre a parte e o todo, isto é, entre os meios e o fim. É essa compreensão das relações entre as coisas que possibilita a descoberta do significado e a continuidade da experiência, possibilitando que a criança construa descubra um significado particular para as coisas. Só assim que os meios se tornam agradáveis em si e o esforço não passa a ser uma oposição, fazendo com que a criança sinta vontade de crescer, de desenvolver as suas potencialidades.

A descoberta do significado ocorre durante uma das etapas do processo criativo. A primeira fase é chamada de preparação e refere-se a etapa de experimentação, de uma primeira coleta de informações. Essa fase desconstrói um dos mitos a respeito da criatividade mais difundidos socialmente, o de que a criatividade acontece a partir de um sopro mágico e/ou divino. O que não é verdade, pois criatividade exige conhecimento, exige a compreensão da relação parte-todo. Então, as informações coletadas são absorvidas

internamente e é na segunda fase, chamada de incubação, em que as conexões entre as experiências e o significado emerge.

Com base na concepção de infância de Dewey e nos pressupostos filosóficos do pragmatismo, Lipman formula a sua filosofia da infância. O filósofo concebe a infância como uma dimensão do comportamento humano propícia às experiências frutuosas, uma vez que são capazes de criar e adquirir hábitos. Conseqüentemente habilitando-a às experiências filosóficas. Dessa forma, Lipman aproxima filosofia e infância inspirado também na ideia de Platão de que a filosofia nasce do assombro e a natureza da criança se caracteriza essencialmente pela curiosidade advinda da perplexidade vivenciada por ela. E semelhante aos filósofos, as crianças estão frequentemente em busca de razões e justificativas, são questionadoras, inconformistas por natureza, não possuem medo de viver sensações novas, estão sempre prontas a arriscar e a se superar.

Assim, Lipman defende que a criança deve ter o direito de investigar, de dirigir perguntas aos adultos, de poder buscar conhecer o assombroso mundo a sua volta, sem ser repreendido pelos mais velhos, pois sua curiosidade deve ser instigada e não reprimida. Garantir que a criança tenha o direito de investigar, é permitir que a criança possa agir criativamente, pois o processo criativo que culmina em novas ideias e possibilidades começa pela investigação de um problema, de uma situação, na busca de uma solução.

A Filosofia para Crianças de Lipman visa uma educação plena, um educar para o pensar bem. O que significa o desenvolvimento do que ele denominou de pensamento multidimensional. Quando agimos os componentes do nosso corpo tendem a dialogarem entre si, nenhum processo ocorre de forma isolada e essa mesma interação acontece com o pensamento multidimensional que é composto por três dimensões do pensamento, sendo elas: o pensar crítico, criativo e cuidadoso. Isto é, nenhuma dimensão do pensamento multidimensional ocorre de forma pura. Acontece que em determinados momentos um pensamento tende a se manifestar mais intensamente do que o outro.

Nesse sentido, a Filosofia para Crianças consiste numa concepção de educação pautada nos pressupostos teóricos da filosofia da infância, a qual coloca o pensar no centro. Educar para o pensar bem significa, novamente, formar cidadãos plenos, que foram capazes de desenvolver satisfatoriamente o seu pensamento multidimensional. Por que essa prática educacional é um diferencial para a sociedade? Neste sentido, considera-se necessário para uma sociedade democrática que os cidadãos sejam capazes de visualizar e de construir críticas as práticas sociais inibidoras do crescimento humano, de modo a buscar alternativas

que superem tais práticas e atualizem as boas práticas sociais que atuam nesta direção e que seu agir seja regido pelos valores éticos do cuidado social.

A ideia de comunidade de investigação consiste em ofertar aos alunos um espaço de diálogo, guiado pela investigação filosófica. Isto significa, por sua vez, em seguir para onde o argumento conduzir. Há uma valorização e preferência por discussões abertas, não permitindo a presença de verdades absolutas. Uma ideia numa comunidade de investigação está sempre sujeita a autocorreção pelo grupo. Cada aluno tem a autonomia e a liberdade de construir o seu próprio conhecimento a partir do diálogo em grupo. São estimulados a se expressarem autenticamente, encontrando seu lugar de fala, bem como o de ouvir o outro. Trata-se de um espaço democrático, em que a diversidade se faz presente e é vitalmente necessária. Então, aprendem a lidar melhor com as diferenças. São ensinados a terem sempre uma postura de autoavaliação e autocorreção dos seus valores, dos seus significados descobertos.

Seguir o argumento para onde ele quer que vá não significa que não se tenha uma estrutura. As discussões são iniciadas a partir da leitura de algum episódio das novelas filosóficas criadas por Lipman. Cada novela é acompanhada de um Manual do Professor que contém todas as orientações necessárias para que o educador possa aplicar da forma mais adequada, conforme o programa Filosofia para Crianças foi pensado e formulado, para que as habilidades de pensamento possam ser aprimoradas. O uso de histórias permite que as crianças se interessem mais facilmente pelas discussões, pois elas acabam se identificando com as personagens que estão perplexas diante das mesmas situações que as assombram.

Sendo assim, a Filosofia para Crianças contribui para o desabrochar da criatividade na medida em que a aplicação das atividades propostas permite que elas possam desenvolver suas potencialidades, em especial o pensamento multidimensional, no qual o pensamento criativo faz parte. Destacamos especificamente que esta proposta de Lipman tem o potencial de desenvolver componentes que parecem estar mais presentes no pensamento criativo, que são: originalidade, imaginação, independência, experimentação, visão holística, expressividade, maiêutica e auto-superação. Estas capacidades são essenciais ao crescimento pessoal e social, e seu desenvolvimento requer o pensar filosófico fazendo-se importante uma educação para a criatividade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ALENCAR, E. M. L. S. Inventário de barreiras à criatividade pessoal. In ALENCAR, E. M. L. S.; BRUNO-FARIA, M. F.; FLEITH, D. S. (Org.), **Medidas de criatividade: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 35-54.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3 ed. Brasília: Editora UnB, 2003.

ANDRADE, E. N. F.; CUNHA, M. V. O discurso psicológico de John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 339-494, 2013. Acessado em 04 de agosto de 2018 de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/06.pdf>.

ASHTON, K. **A história secreta da criatividade**. Tradução: Alves Calado. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

BRAGOTTO, D. **Escola de poetas: em busca do cidadão criativo**. Campinas: Komedi, 2003.

BRANCO, M. L. F. R. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 3, p. 793-798, 2014. Acessado em 04 de dezembro de 2017 de: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/86275/88939>.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da *denúncia* da educação bancária ao *anúncio* de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016. Acessado em 03 de agosto de 2018 de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000100155&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In CANDIDO, A. (Org.), **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1996, p. 77-92.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In CANDIDO, A. (Org.), **Vários escritos**. 4 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

DANIEL, M.-F. **A filosofia e as crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DANIEL, M.-F. Pressupostos filosóficos e pedagógicos de Matthew Lipman e suas aplicações. In LELEUX, C. (Org.), **Filosofia para crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 31-52.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 4 ed. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 4 ed. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3 ed. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979c.

FARIA, M. R. Pedagogia da vigilância: o jesuíta na aldeia (séculos XVI e XVII). **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 1010-1026, 2016. Acessado em 03 de agosto de 2018 de: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3816>.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. O pensar de ordem superior e o papel do diálogo investigativo no fazer filosofia na educação básica. **Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria**, v. 2, n. 2, p. 26-44, 2016. Acessado em 09 de março de 2018 de: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/25101>.

FETZNER, A. R. Experiência, transformação social e currículo escolar: contribuições de Paulo Freire. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 1, p. 67-78, 2015. Acessado em 03 de agosto de 2018 de: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/13>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KINOUCHI, R. R. Notas introdutórias ao pragmatismo clássico. **Scientiae Studia**, v. 5, n. 2, p. 215-226, 2007. Acessado em 02 de fevereiro de 2019 de:
<http://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11110>.

FREUD, S. Escritos criativos e devaneios. In FREUD, S. (Org.), **“Grávida” de Jensen e outros trabalhos (1906-1908)**. Volume IX. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 131-143.

FREUD, S. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. In FREUD, S. (Org.), **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos (1911-1913)**. Volume XII. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 233-247.

FREUD, S. Totem e tabu. In FREUD, S. (Org.), **Totem e tabu e outros trabalhos (1913-1914)**. Volume XIII. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006, p. 13-163.

KNELLER, G. F. **Arte e ciência da criatividade**. 5 ed. Tradução: J. Reis. São Paulo: Ibrasa, 1978.

KOHAN, S. A. **Os segredos da criatividade: técnicas para desenvolver a imaginação, evitar bloqueios e expressar ideias**. Tradução: Gabriel Perissé. Belo Horizonte: Gutenberg, 2013.

LEWIS, C. S. **A abolição do homem**. Tradução: Remo Mannarino Filho. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LEWIS, C. S. Três maneiras de escrever para crianças. In LEWIS, C. S. (Org.), **As crônicas de Nárnia**. Tradução: Paulo Mendes Campos e Silêda Steuernagel. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 739-751.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Acessado em 21 de agosto de 2018 de:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004.

LIPMAN, M. **A filosofia na sala de aula**. Tradução: Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. 3 ed. Tradução: Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, M. Como nasceu a filosofia para crianças. In KOHAN, W. O.; WAKSMAN, V. (Org.), **Filosofia para crianças na prática escolar – Volume I**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999a, p. 21-27.

LIPMAN, M. **Manual do professor: Pimpa**. Tradução: Ana Luíza Falcone e Sylvia J. H. Mandel. São Paulo: Gráfica Ideal Ltda, 2004.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Tradução: Ann Mary Fighiera Perpétuo. Rio de Janeiro: Vozes, 1999b.

LIPMAN, M. **Pimpa**. 2 ed. Tradução: Sylvia Judith Hamburger Mendel. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.

LIPMAN, M. **Thinking in education**. United Kingdom: Cambridge University Press, Second Edition, 2003.

LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Tradução: Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

McLAREN, P.; SILVA, T. T. Descentralizando a pedagogia. Alfabetização crítica, resistência e política da memória. In McLAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. (Org.) **Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 35-75.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, 2014.

Acessado em 03 de agosto de 2018 de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072014000300003&script=sci_abstract&tlng=pt.

MOUGAN, C. Dewey: el significado democrático de la primacía de los hábitos. *Daimon – Revista Internacional de Filosofía*, n. 68, p. 85-100, 2016. Acessado em 04 de agosto de 2018 de: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/212671>.

MURARO, D. N. A concepção de infância como crescimento em John Dewey. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 24, p. 24-47, 2015. Acessado em 04 de dezembro de 2017 de: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/17456>.

MURARO, D. N. Relações entre a filosofia e a educação de John Dewey e de Paulo Freire. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 3, p. 813-829, 2013. Acessado em 21 de agosto de 2018 de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

RODRIGUES, V. F. **O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, PB, 2014. Acessado em 21 de agosto de 2018 de: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4772>.

ROSA, M. A. L. P. **A filosofia como um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012. Acessado em 21 de agosto de 2018 de: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ROSA_Maria_Aparecida_Lima_Piai.pdf.

SILVA, G.; AMORIM, S. S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações (Campo Grande)**, v. 18, n. 4, p. 185-196, 2017. Acessado em 03 de agosto de 2018 de: <http://www.interacoes.ucdb.br/article/view/1469>.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GEHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.), **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42. Acessado em 21 de agosto de 2018 de:

<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>.

SOUZA, T. S. O ensino de Filosofia para crianças na perspectiva de Matthew Lipman. **Filogenese**, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2013. Acessado em 18 de agosto de 2018 de:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/taniasouza.pdf>.

SPLITTER, L. J.; SHARP, A. M. **Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. (Org.) **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010, p. 33-66.

TORRE, S. **Dialogando com a criatividade**. Tradução: Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras, 2005.

WECHSLER, S. M. **Criatividade: descobrindo e encorajando**. 3 ed. Campinas: Duo Paper Gráfica Expressa, 2008.

ANEXO A

ESQUEMA DE LIPMAN PARA ESBOÇAR OS ESTÁGIOS DO PROGRAMA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

I. A apresentação do texto

1. O texto como modelo, em forma de história, de comunidade de investigação.
2. O texto refletindo os valores e realizações de gerações passadas.
3. O texto como mediador entre cultura e o indivíduo.
4. O texto como objeto altamente específico da percepção que já traz dentro de si reflexões mentais.
5. O texto retratando as relações humanas da maneira mais analisável possível para relações lógicas.
6. Revezamento de leitura em voz alta.
 - a. As implicações éticas de alterar entre leitura e ouvir.
 - b. A reprodução oral do texto escrito.
 - c. O revezamento como uma divisão do trabalho: o início da comunidade de sala de aula.
7. Internalização gradual dos comportamentos do pensar das personagens fictícias (por exemplo, ler como uma personagem fictícia faz uma pergunta pode conduzir uma criança verdadeira a fazer esta pergunta em sala de aula).
8. Descoberta pela classe que o texto é significativo e pertinente; a apropriação destes significados pelos membros da classe.

II. A elaboração da agenda

1. A apresentação de perguntas: a resposta inicial da classe ao texto.
2. Reconhecimento por parte do professor dos nomes dos indivíduos que deram contribuições.
3. A elaboração da agenda como tarefa colaborativa da comunidade.
4. A agenda como mapeamento das áreas de interesse dos alunos.
5. A agenda como indicador daquilo que os alunos consideram importante no texto e como expressão das necessidades cognitivas do grupo.
6. Cooperação entre o professor e os alunos na decisão de onde deve ser iniciada a discussão.

III. Fortalecimento a comunidade

1. Solidariedade grupal através da investigação dialógica.

2. A primazia da atividade sobre a reflexão.
3. A articulação de divergências e a busca pela compreensão.
4. O estímulo de habilidades cognitivas (por ex., suposições, generalizações, exemplificações) através da prática dialógica.
5. Aprender a utilizar instrumentos cognitivos (por ex., razões, critérios, conceitos, algoritmos, normas, princípios).
6. A reunião das pessoas no raciocínio cooperativo (por ex., elaborando a partir das idéias do outro, apresentando contra-exemplos ou hipóteses alternativas etc.).
7. Internalização do comportamento cognitivo público da comunidade (por ex., introjetar as maneiras como os colegas corrigem um ao outro até que cada qual se torne sistematicamente autocorretivo) – “reprodução intrapsíquica do intersíquico” (Vygotsky).
8. Tornar-se cada vez mais sensível às nuances significativas das diferenças contextuais.
9. Grupo trabalhando coletivamente, seguindo o argumento para onde este conduz.

IV. Utilização de exercícios e planos de discussões

1. Utilizar perguntas da tradição acadêmica: recorrer à orientação profissional.
2. Apropriação da metodologia da disciplina pelos alunos.
3. Abrir os alunos para outras alternativas filosóficas.
4. Concentrar sobre problemas específicos de maneira a estimular a realização de julgamentos práticos.
5. Fazer a investigação examinar idéias reguladoras sobrepostas como a verdade, a comunidade, a pessoa, a beleza, a justiça e a bondade.

V. Estimular respostas adicionais

1. Provocar respostas adicionais (na forma de contar ou escrever histórias, poesia, pintura, desenho e outras formas de expressão cognitiva).
2. Reconhecer a síntese do crítico e do criativo em relação ao individual e o público.
3. Enfatizar a percepção mais realçada do significado que brota com o julgamento fortalecido.