



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

PATRÍCIA APARECIDA MENDES MACHADO ATTISANO

**A EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO NA COMUNIDADE DE  
INVESTIGAÇÃO:  
O PAPEL DO PROFESSOR**

---

Londrina  
2017



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2017

PATRÍCIA APARECIDA MENDES MACHADO ATTISANO

**A EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO NA COMUNIDADE DE  
INVESTIGAÇÃO:  
O PAPEL DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro.

Londrina  
2017

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

Attisano, Patrícia Aparecida Mendes Machado .

A Experiência de pensamento na comunidade de investigação: : o papel do professor / Patrícia Aparecida Mendes Machado Attisano. - Londrina, 2017.  
128 f.

Orientador: Darcísio Natal Muraro.  
dissertação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.  
Inclui bibliografia.

1. Professor - . 2. Experiência - . 3. Pensamento - . 4. Comunidade de Investigação - . I. Muraro, Darcísio Natal. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

PATRÍCIA APARECIDA MENDES MACHADO ATTISANO

**A EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO NA COMUNIDADE DE  
INVESTIGAÇÃO:  
O PAPEL DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira  
Universidade Estadual de São Paulo - UNESP

---

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

---

Profa. Dra. Rosa de Lourdes Aguiar Verástegui  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 23 de fevereiro de 2017.

Ao meu príncipe. Aos meus pais. Às crianças da tenra idade que passaram pela minha vida e me ensinaram a admirar seus pensamentos criativos e intrigantes.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Deus que me deu essa oportunidade como resposta de oração e tem suprido minhas necessidades.

Ao meu orientador professor Darcísio Natal Muraro por ter escolhido meu projeto e pela dedicação, confiança, paciência e por todo incentivo à minha pesquisa. Também por ter me auxiliado no desenvolvimento da autoconfiança e das habilidades necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa.

À minha banca examinadora, as professoras Paula Ramos de Oliveira, Leoni Maria Padilha Henning e Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui por aceitarem meu convite e contribuírem com meu estudo.

Aos colegas do Programa de Mestrado e dos Grupos de Pesquisa pelos conhecimentos partilhados, construídos e que tem motivado e oferecido contribuição valorosa a minha pesquisa.

Ao Diogo, meu príncipe, amigo e companheiro, pelos sorrisos diários, pelas palavras de motivação, pela compreensão, palavras de conforto e por toda paciência.

Aos meus pais Luiz e Terezinha que sempre me motivaram nos estudos e na vida profissional, acreditando em meu potencial.

Ao meu irmão Vavá pela compreensão no dias difíceis e por me distrair com sua alegria.

Às minhas amigas Dânae, Erica, Gislaine, Karina, Mirian e Priscila pela compreensão, pelas risadas e distrações, pela motivação, pelas lágrimas compartilhadas e por todos os conselhos e palavras de conforto.

A Escola Educativa, em especial a diretora Eliane Nápoli, pelo apoio neste desafio.

A educação não é, portanto, uma questão de aquisição de habilidades cognitivas, mas de fortalecimento e aperfeiçoamento de habilidades.

Matthew Lipman

ATTISANO, Patrícia Aparecida Mendes Machado. **A experiência de pensamento na comunidade de investigação**: o papel do professor. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2017.

## RESUMO

A pesquisa pretende analisar o papel do professor na criação e desenvolvimento da experiência de pensamento na comunidade de investigação com crianças da primeira infância. Este estudo consiste de uma análise compreensiva do paradigma reflexivo de Matthew Lipman como alternativa educacional diante de sua crítica ao ensino tradicional que prioriza a transmissão do conhecimento. Nesta perspectiva, o trabalho busca compreender o papel do professor na proposta de Lipman que introduz a filosofia como alternativa para a formação da capacidade da criança de pensar por si mesma possibilitando a construção de significações para suas experiências numa comunidade de investigação, fazendo com que o processo educacional volte-se para o desenvolvimento da autonomia cognitiva. Isso nos impulsionou a estabelecer relações de Lipman com John Dewey, autor este que é referência pioneira na teoria que valoriza a experiência mediada pelo pensar reflexivo. Para desenvolver este trabalho, optamos pela pesquisa bibliográfica enquanto metodologia orientadora do trabalho. Assim, a pesquisa propõe analisar o papel do professor neste paradigma de educação reflexiva tanto na forma como o autor concebe a prática docente quanto na tradução desta concepção num instrumental pedagógico denominado novela filosófica, focando especificamente numa obra intitulada *Pimpa*, texto a ser utilizado pela comunidade de investigação. Os principais resultados da pesquisa apontaram que o perfil do professor traçado por Lipman adquire feições voltadas para o aprimoramento das habilidades do pensar na investigação de conceitos filosóficos, bem como das habilidades éticas. Desta forma, ele assume um fazer questionador, reflexivo, crítico, cuidadoso, dialógico e democrático na investigação de conceitos problemáticos e controversos da experiência de vida.

**Palavras-chave:** Professor. Experiência. Pensamento. Comunidade de investigação.

ATTISANO, Patrícia Aparecida Mendes Machado. **The experience of thought in the research community**: the role of the teacher. 2017. 128 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2017.

### **ABSTRACT**

The research intends to analyze the role of the teacher in the creation and development of the experience of thought in the research community with children of early childhood. This study consists of a comprehensive analysis of Matthew Lipman's reflective paradigm as an educational alternative to his critique of traditional teaching that prioritizes the transmission of knowledge. In this perspective, the paper seeks to understand the role of the teacher in Lipman's proposal that introduces philosophy as an alternative for the formation of the child's ability to think for himself allowing the construction of meanings for his experiences in a research community, making the Educational process turn to the development of cognitive autonomy. This drove us to establish Lipman's relations with John Dewey, who is a pioneer in the theory that values the experience mediated by reflective thinking. In order to develop this work, we opted for bibliographical research as a guiding methodology of the work. Thus, the research proposes to analyze the role of the teacher in this paradigm of reflective education both in the way the author conceives the teaching practice and in the translation of this conception into a pedagogical instrument called the philosophical novel, focusing specifically on a work called Pimpa, text to be used by the community Research. The main results of the research pointed out that the profile of the teacher traced by Lipman acquires features aimed at improving the thinking skills in the investigation of philosophical concepts as well as ethical skills. In this way, he assumes a questioning, reflexive, critical, careful, dialogical and democratic doing in the investigation of problematic and controversial concepts of life experience.

**Keywords:** Teacher. Experience. Thought. Research community.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO REFLEXIVA DE MATTHEW LIPMAN</b> .....	21
1.1 EDUCAÇÃO TRADICIONAL <i>VERSUS</i> EDUCAÇÃO REFLEXIVA.....	24
1.2 EXPERIÊNCIA, INFÂNCIA E FILOSOFIA .....	33
1.2.1 A Filosofia e o Pensar .....	43
1.2.2 A Criança como Protagonista do Pensar Bem .....	45
1.3 EDUCAÇÃO E A EXPERIÊNCIA DE PENSAR REFLEXIVO .....	49
1.4 EXPERIÊNCIA DIALÓGICA .....	54
1.5 O DIÁLOGO COMO EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO .....	61
1.5.1 A Formação Ética e Moral para as Crianças .....	63
<b>CAPÍTULO 2 – O PROFESSOR REFLEXIVO E O PENSAR BEM</b> .....	72
2.1 PROFESSOR QUESTIONADOR E A CRITICIDADE .....	75
2.2 PROFESSOR CUIDADOSO NA PRÁTICA DIALÓGICA.....	79
2.3 PROFESSOR DEMOCRÁTICO E A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO.....	83
<b>CAPÍTULO 3 – O PROFESSOR E A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DA NOVELA FILOSÓFICA “PIMPA” NA PERSPECTIVA DE MATTHEW LIPMAN</b> .....	97
<b>CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	127

## INTRODUÇÃO

Uma característica marcante da infância é o maravilhamento. A criança é ativa, curiosa, imaginativa, questionadora, interessada na interação e descoberta do mundo. Suas indagações manifestam uma necessidade de significar suas experiências. Estas são cheias de significado e contrastam com muitas das experiências que a criança faz no ambiente escolar. O impacto pode ser profundo no processo de crescimento da criança. Prova disto é o sofrido período de adaptação na escola. Uma experiência complexa em que a criança é forçada a sair do ambiente familiar e sua vida passa a ser delimitada em torno de espaços, tempos e pessoas alheios ao seu mundo até o momento.

Outro impacto relevante que muda radicalmente as experiências das crianças no âmbito escolar é o seu ingresso no ensino fundamental. Para amenizar esta fase, que se mostra como uma ruptura as experiências significativas que as crianças da primeira infância buscam construir diariamente, alguns esforços e avanços vêm sendo feitos. Faz parte deles, valorizar e oportunizar experiências em que o pensar se desenvolva por meios lúdicos e de diálogos significativos. Entretanto, o a curiosidade que surge com o interesse, o declínio da capacidade de indagar, do agir lúdico dá lugar a uma rotina de disciplinas e conteúdos que já não comportam mais o perguntar da criança e o pensar, muitas vezes, restringe-se à memorização de pensamentos formalmente sistematizados em um corpo imóvel numa cadeira escolar, obedecendo aos comandos da autoridade docente.

Trata-se de uma concepção tradicional que Matthew Lipman chama de ensino padrão. Nesta, as perguntas são administradas pelos professores a partir de seus livros didáticos, provas e avaliações que colocam o aluno na condição de respondedor das questões esperando ter resultados positivos e ser aprovado em suas respostas. As perguntas são instrumentos oficiais que, amparados pela objetividade, cientificidade servem para o controle do pensamento da criança pela autoridade responsável.

Estudar neste contexto, parece ter se transformado em sinônimo de aprender a lidar com perguntas e respostas prontas candidatas à prova. Instaura-se um sentimento de medo às perguntas. A experiência de pensar do aluno, monopolizado pela pedagogia de transmissão de conteúdos, converte-se em uma

lamúria em torno de seu próprio pensar: por que não estudei? Por que não lembrei? Por que não acho a resposta a esta pergunta?

O desafio que estamos propondo nesta pesquisa é analisar esta experiência do pensar na escola com crianças da primeira infância entre 4 e 6 anos, bem como buscar possíveis alternativas para que o encaminhamento metodológico que tem o pensar como eixo orientador, transforme o pensar por si da primeira infância, de modo que permeie os demais anos da vida acadêmica.

No ensino padrão<sup>1</sup>, encontramos professores controladores e transmissores do conhecimento que, com esse perfil, dificilmente, atenderiam a necessidade de ensinar as crianças a pensar. Por este motivo, procuramos entender uma proposta alternativa que compreenda o trabalho do professor como um fazer reflexivo. Autoridade exercida para desenvolver a experiência democrática em que ocorre diálogo, investigação e transformação das pessoas. A proposta de Lipman (1995) se apresenta como uma possibilidade a ser analisada na medida em que se propõe a desenvolver o pensamento do aluno.

A escola como instituição está racionalmente organizada, sendo uma pré-condição relevante para uma educação voltada para a razoabilidade. Neste caso, o que se requer é que a mesma se organize para que aconteça o desenvolvimento da capacidade de julgamento crítico, criativo e ético. Tais julgamentos se fazem necessários diante dos problemas que são colocados pela comunidade de investigação<sup>2</sup>. Por isso, diz Lipman (1995, p. 31) tomando como referência Dewey “[...] o que deveria acontecer dentro da sala de aula é que se pensasse – um pensamento independente, imaginativo e rico.” Esta perspectiva difere do paradigma padrão que pressupõe a racionalidade já dada na criança e que estaria disposta a receber conteúdos, ou seja, aprender o pensamento padronizado pelos especialistas do sistema educacional.

Nesta perspectiva, o professor deve ser uma pessoa sensível ao processo de significação da criança, disposto a ouvir, questionar e auxiliar os pequenos no desenvolvimento de suas habilidades de pensamento tendo em vista a possibilidade de bons julgamentos ou julgamentos razoáveis.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Matthew Lipman para fazer referência ao ensino tradicional.

<sup>2</sup> Prática pedagógica comunitária criada por Matthew Lipman na concepção de um Programa de Filosofia para Crianças. Modo de aprendizagem orientado por apresentar as dúvidas, questionamentos e reflexões e, para que exista uma construção relevante dos significados por meio da experiência do diálogo.

Entendemos que para considerar a criança como centro do processo do pensar se faz necessária uma análise crítica da prática tradicional. Nesta perspectiva padrão na prática escolar, o aluno fica na dependência tanto em relação ao processo de aprendizagem, quanto para o desenvolvimento do pensar bem.

Compreender a importância do pensamento na educação das crianças é uma inquietação que surgiu na graduação e, posteriormente, passou a permear as observações e o exercício da minha prática como professora. A experiência em sala de aula estendeu-se por quase 10 anos. Não obstante, fui assessora pedagógica e de planejamento por 2 anos e, no momento, coordenadora pedagógica há 3 anos. Estas práticas pedagógicas com alunos, pais, professores e equipe gestora sempre foram permeadas pela preocupação de realizar experiências de pensamento significativas e conectadas com a vida. As limitações e também a complexidade do trabalho com o pensar na escola como parte fundamental da formação humana, foram motivadoras do interesse numa análise aprofundada por meio da pesquisa acadêmica.

Partindo deste propósito, inscrevi-me na disciplina especial “O ensinar e o aprender no cotidiano escolar: aportes teóricos e metodológicos”. Foi uma disciplina muito significativa porque aborda autores que se preocupam com o desenvolvimento do pensar. Mikhail Bakhtin analisa sob a ótica da linguagem. O segundo Bernard Charlot, enfatiza o desejo que a criança tem para aprender e o professor como o provocador desse interesse. E, o terceiro e último, Bernard Lahire que estuda os sucessos e fracassos no espaço escolar. Participar dessa disciplina, ressignificou e fortaleceu muitas das nossas experiências práticas no âmbito educativo.

Nessa busca de aprofundamento teórico, inscrevi-me para a disciplina de “Filosofia para as crianças e a educação filosófica na educação escolar”. Foi nessa disciplina que houve a conexão dos meus anseios pedagógicos com a filosofia na perspectiva lipmaniana. Particularmente, a filosofia sempre me inspirou como forma de criar e trabalhar com ideias. Assim, foi surgindo a possibilidade de transformar uma de suas problemáticas em meu objeto de estudo numa pesquisa que abordasse a experiência do pensar com crianças desde a mais tenra idade.

Como aprimoramento da pesquisa e oportunidade de me aprofundar um pouco mais sobre estudiosos que são referência na abordagem do pensar, comecei a participar do Grupo de Pesquisa intitulado *Positivismo e Pragmatismo e suas relações com a educação* – espaço de pesquisa voltado para uma educação

libertadora e com perspectivas emancipatórias, na qual os estudos focaram, até o momento, principalmente nos autores, Anísio Teixeira, Paulo Freire e John Dewey.

Neste período, integrei outro Grupo de Pesquisa mais afim aos meus estudos, cujo nome é *Estudo sobre a filosofia da educação filosófica de crianças, adolescentes e jovens*. Este tem sido espaço privilegiado de pesquisa que possibilitou diversas discussões acerca de uma educação voltada para o pensar. Como atividade deste grupo, desenvolvi um primeiro artigo para uma comunicação no Seminário dos Grupos de Pesquisas citados acima com a abordagem acerca da Críticidade e Educação e como tema “Comunidade de investigação: um espaço para o diálogo e o pensar reflexivo”. Além disso, as pesquisas desse grupo foram suporte para minhas leituras no desenvolvimento do projeto de pesquisa que foi evoluindo para o seguinte e atual título: “A experiência de pensamento na comunidade de investigação: o papel do professor”.

Desenvolver esse estudo justifica-se pela intenção de integrar e poder contribuir às pesquisas realizadas na área da educação, mais especificamente, na prática da experiência do pensar no âmbito escolar da Educação Infantil. Considerando a minha experiência, assim como a de muitos colegas que participaram do debate acerca da formação do pensar reflexivo, podemos concluir que passamos por um modelo de educação caracterizado pelo engessamento em torno de conteúdos, regido pelo autoritarismo e centrado na memorização. Como comentado acerca do paradigma padrão, esta prática não oportunizou a reflexão e a autonomia na expressão das ideias.

O sistema de provas, como mencionado anteriormente, exige habituar-se a uma prática de responder perguntas de acordo com um padrão de respostas corretas tal como apresentadas pelos professores. Reconheço que esta educação deixou algumas limitações no que se refere à capacidade de pensar de forma reflexiva, crítica e criativa. Como forma de superação destas limitações vem se fazendo necessário um esforço adicional de buscar estratégias que proporcionem uma prática problematizadora e investigativa, fundamental para a prática docente. Um espaço para esta, tem sido os grupos de pesquisa.

Decorre desta experiência a origem do problema desta pesquisa: qual é o papel do professor na criação e desenvolvimento de uma comunidade de investigação com crianças da primeira infância segundo Lipman? Deste problema decorre, como objetivo principal, compreender o papel do professor no

desenvolvimento da experiência do pensar em uma comunidade de investigação. Os objetivos específicos da pesquisa ficam assim definidos: analisar a concepção de pensamento em Lipman; analisar o papel do professor no desenvolvimento do pensar dos alunos e discutir a comunidade de investigação como ambiente para a experiência de pensamento, fazendo uma análise da prática do professor por meio do texto “*Pimpa*”, novela de Lipman.

Neste percurso, foi levantado um estado da arte com 67 materiais entre artigos de revista, dissertações e teses do ano de 2000 até 2014 elencados em seis categorias de análise: professor, infância, crianças, experiência, pensamento, comunidade de investigação, além de leituras de livros que são fontes primárias em Lipman e Dewey.

O referencial teórico adotado para desenvolver a pesquisa está baseado nas concepções de Matthew Lipman, filósofo e educador, foi o criador do “Programa de Filosofia para as Crianças”, uma instauração na prática filosófica que propõe atualizar a potencialidade da filosofia como proposta formativa e recuperar o compromisso que ela tem com a tarefa de educar. Lipman (1990) é um crítico do ensino tradicional e, em seu viés, o seu maior desapontamento com o ensino padrão é o fracasso de buscar produzir sujeitos aproximados ao ideal de racionalidade<sup>3</sup>.

Esta preocupação da filosofia com a educação foi também percebida com John Dewey no final do século XIX e XX. Estudos apontam que vários foram os autores de referência para Lipman, contudo, de acordo com Muraro (2016) ele é a referência da qual parte Lipman. John Dewey, ao demonstrar inquietação com esta relação (DEWEY, 1979b, p. 364) afirmou que

A “filosofia da educação” não é a aplicação exterior de idéias já feitas a um sistema de prática escolar que tivesse origem e meta radicalmente diversas: é apenas uma formulação explícita dos problemas da formação de uma mentalidade reta e de bons hábitos morais, tendo-se em vista as dificuldades da vida social contemporânea. A mais profunda definição de filosofia que se possa dar é a de ser a teoria da educação em seus aspectos mais gerais. (DEWEY, 1979b, p. 364).

Para Lipman (1995), a formação da mentalidade reta e bons hábitos morais é uma tarefa que compete à filosofia, assim como pensar a educação para esta

---

<sup>3</sup> Está racionalidade diz respeito ao ensino tradicional que na perspectiva de Lipman (1995), pressupõe a racionalidade já dada na criança e que estaria disposta a receber conteúdos.

tarefa. Para isso, ele desenvolveu a ideia de comunidade de investigação filosófica como espaço para a experiência de pensamento colaborativo e significativo. Na análise do autor, nesta prática a criança pode ser, autenticamente, pensadora ativa e participativa desse processo. De acordo com Lipman, Oscanyan e Sharp (1994), a criança apresenta uma disposição para discutir com o outro e essa disponibilidade precisa ser aproveitada para que seja possível caminhar para o aperfeiçoamento do pensamento.

Essa possibilidade do pensar bem depende de um ambiente reflexivo. Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) frisa que o professor desempenha papel importante na condução deste processo. Como membro e como guia responsável pela comunidade de investigação, ele deve compreender as crianças, ser sensível aos temas de seus interesses e mostrar-se capaz de manifestar diariamente, comportamentos de incentivo às mesmas para despertar um compromisso profundo com este processo.

Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 131) enfatizam a necessidade de pensar bem na educação justificando que “Sem dúvida, queremos que nossos estudantes sejam capazes de pensar e de um pensar bem por si mesmos.” Esta educação tem como propósito a formação de indivíduos não apenas racionais, mas também responsáveis éticos e políticos.

Além disso, é pertinente acrescentar nesse diálogo uma ressalva de Dewey (1979a, p. 43, grifo do autor) que faz uma excelente contribuição: “[...] temos que aprender a *como* pensar bem, especialmente *como* adquirir o hábito geral de refletir [...]”. Dewey enfatiza que a atividade do pensamento nesta perspectiva, acontece naturalmente, mas a prática de pensar bem exige a criação de oportunidades para o exercício e desenvolvimento desse hábito. Dessa forma, buscaremos descobrir ao longo do texto como Lipman, em suas considerações acerca da comunidade de investigação, propõe o processo que visa transformar a sala de aula em um espaço comunitário de questionamentos e reflexões para significação das coisas e palavras e como a atuação do professor como orientador desse espaço, poderá contribuir para o desenvolvimento do pensar bem das crianças.

Dewey (1979b) destaca também que a dúvida é o que motiva a reflexão e é o combustível para a investigação, pois com o surgimento do problema, o objetivo do pensamento será determinado e terá o processo de pensar conduzido por ele. Para Dewey (1979a, p. 18), o pensamento reflexivo “[...] faz ativo, prolongado e

cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que apoiam e das conclusões a que chega.” Para ele, existem várias maneiras de pensar, mas destaca essa forma como a mais adequada para resolver problemas. Lipman entende que a concepção de investigação de Dewey tomo como referência a investigação científica, enquanto que sua concepção de investigação tomo como referência a filosofia. Esta contribui não somente com uma rica tradição de investigação conceitual, mas, sobretudo, ocupa-se com o pensar o próprio pensamento. Assim, Lipman introduz uma mudança radical na educação, sendo considerado pioneiro e inspirador do ensino de Filosofia na segunda metade do século XX.

Na observação de práticas educacionais em que a atuação docente apresenta-se na maioria das vezes como transmissora do conhecimento, o processo de ensino mostra-se fragmentado. As disciplinas são separadas por currículo, sem que estabeleçam relações umas com as outras. Como se o pensamento precisasse ser dividido em grupos de conhecimento. Por consequência, acaba por limitar o desenvolvimento das capacidades de reflexão dos estudantes. Contudo, para que haja a possibilidade do exercício do pensar bem por si, faz-se necessário, uma comunidade de investigação.

A prática investigativa apresentada na perspectiva lipmaniana representa uma ferramenta de aprendizagem muito valiosa tanto para as crianças, quanto para os professores. Splitter e Sharp (1999) destacam que a comunidade de investigação na primeira infância valoriza a capacidade das crianças de contextualizarem suas próprias experiências. Assim, podemos mencionar também que a partilha das próprias ideias e a construção de novas relações são passíveis de acontecer, não apenas com as crianças, mas com os adultos envolvidos também.

Com isso, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) ressalta que, ao pensar na educação e na atuação do profissional da sala de aula, é relevante fazer destaque do professor como o incentivador do pensar bem, porém, reforça que, desempenhar esse papel, não é uma tarefa fácil. Por esse motivo, argumenta que é necessário que o professor persista independente da dificuldade, mostrando-se como o orientador desse ambiente. Com esse comportamento, o profissional aumenta a possibilidade da criança crescer na capacidade de pensar e também de modificar suas atitudes no comportamento diário. Ele trabalha no sentido de analisar os

conceitos e buscar pontos de vistas para ampliar os horizontes dos pequenos por meio da contínua problematização.

Questiona-se, desta forma, a fixação de um sistema que ainda condiciona o pensamento à repetição e à reprodução sem as significações das coisas e das palavras, impedindo experiências do pensar mais livre. Por que será que hoje se encontra ainda na maioria dos processos educativos uma prática que não oportuniza o desenvolvimento do hábito de pensar? Muitos são os questionamentos que norteiam a prática de um pesquisador. Assim, encontrar um espaço na pesquisa capaz de promover e viabilizar a argumentação sobre a experiência do pensar e possibilitar a descoberta de outros caminhos para o desenvolvimento desse hábito encoraja e motiva para a busca de novas estratégias que possam contribuir para uma prática que seja investigativa e significativa.

Lipman (1995, p. 31) argumenta que, para Dewey, o fracasso da educação está ligado às práticas centradas na transmissão do resultado final da investigação, desligados do refinamento do processo. Como afirma o autor: “[...] desprezamos o processo e fixamos nossa atenção sobre o produto [...]”. Neste sentido, as práticas educativas tendem a fracassar quando se fixam apenas nos conteúdos desconectados das experiências das crianças, sem contextualização e sem reflexão. Neste paradigma de ensino, na grande maioria das vezes, se não forem em todas, os problemas não são explorados nas formas hipotéticas ou com pensamentos críticos e criativos para que sejam resolvidos. São apresentados como questões já acabadas e, conseqüentemente, não oportuniza na maioria das vezes o pensar reflexivo das crianças, ou seja, a experiência de pensar sobre o próprio pensamento. Entendemos então que é necessário fixarmos a atenção naquilo que floresce e motiva o interesse dos estudantes, possibilitando um ambiente em que sejam pensadores ativos, valorizando, assim, o processo e o produto da investigação e, alcançando um produto final satisfatório que é aprender a pensar bem por si mesmos acerca da vida no ambiente social.

É no período de aquisição da linguagem segundo Lipman (1995) que a criança passa a expressar-se pelo diálogo com dúvidas na tentativa de descobrir algo por meio da pergunta ou por alguma representação corporal, como, por exemplo, apontar o dedo. Ambas as ações, são formas de comunicação e que oportuniza o início do seu processo de raciocínio, quer dizer, é nesse processo que

a criança começa a organizar seus pensamentos, elaborar suas dúvidas e aos poucos, explicitá-las por meio dos porquês, tendo suas habilidades exploradas.

A concepção lipmaniana, considera a sala de aula um ambiente propício para o pensar imaginativo, independente e rico, como mencionado anteriormente. Esse espaço precisa, necessariamente, oferecer uma prática reflexiva na qual, professores e alunos, sejam capazes de se questionarem entre si. Contudo, o que importa é que as crianças, nas próprias palavras do filósofo norte-americano: “[...] adquiram uma melhor compreensão a respeito do que pensam e por que pensam, sentem e agem do jeito que fazem e de como seria raciocinar efetivamente”. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 121). Além disso, para Splitter e Sharp (1999), a prática da comunidade de investigação necessita de um professor que possa conduzir esse diálogo promovendo o exercício do pensamento reflexivo na criação de novas ideias, hipóteses e/ou verdades. Essas afirmações ressaltam a relevância da proposta de Filosofia para Crianças mostrando que não há intenção de formar crianças filósofas, no entanto, esse estímulo pode promover um desejo para seguir tal atividade. Contudo, a proposta é auxiliá-las no processo de aprender a pensar por si mesmas.

Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 50) argumentam que “[...] se a principal contribuição da criança ao processo educacional é seu caráter questionador, e se a filosofia é caracteristicamente uma disciplina que levanta questões, então a filosofia e a criança parecem ser aliadas naturais [...]”. Desse modo, entendem que a filosofia e a criança têm em comum a capacidade de questionamento com a qual podem desenvolver o próprio pensar.

A filosofia inicia com o deslumbramento diante do mundo. Os questionamentos incitadores dos pequenos abrem portas importantes para a imaginação e a criatividade das crianças constroem novos significados sobre os diálogos, sobre as experiências ou, simplesmente e não menos importante, na elaboração de novos conceitos sobre um termo ou coisa. Para Lipman, segundo Daniel (2000, p. 23) “[...] a filosofia é um instrumento complementar fundamental para ensinar a criança a articular um pensamento autônomo, a compreender o ponto de vista dos outros e a desenvolver um senso crítico [...]”. Na análise de Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) são três as maneiras que auxiliam as crianças na elucidação dos mistérios ao seu redor. Como primeira possibilidade tem-se a explicação científica ou casual, a qual auxilia a criança na descoberta do que deseja

saber sem prejudicar sua curiosidade. Na segunda maneira tem-se a interpretação simbólica, ligada a uma informação útil por meio da história e jogos fantasiosos que oportunizam informações parciais à criança, baseadas em explicações que mostrem as causas e os propósitos das coisas. Contudo, elas almejam mais. Para isso, precisam ser oportunizadas a elaborarem perguntas que lhes façam pensar, tem-se então, a investigação filosófica.

Em suma, para que essa dimensão filosófica da experiência da criança possa desenvolver, o professor tem um papel fundamental ao comunicar sua paixão pelo pensar criativo, crítico e reflexivo sobre as questões que intrigam. Este comunicar consiste da escuta que o professor tem ao valorizar a reflexão apresentada pela criança, visto que, a partir disso, responderá a relevância deste momento com perguntas que possam oportunizar novas reflexões e pensamentos. Segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994), os professores revelam seus valores em suas atitudes, falas, expressões por meio de suas práticas. Por esse motivo, precisam estar a todo tempo preocupados em problematizar, mas não impor suas concepções e seus valores, intencionalmente diante do posicionamento das crianças, tendo ciência que seu trabalho não é de doutrinação. Para os mesmos, “[...] a filosofia insiste no diálogo racional, mas apenas como um meio pelo qual os estudantes podem chegar a seus próprios pontos de vista e a suas próprias conclusões [...]”. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 128).

Existem duas conexões importantes na educação que merecem uma atenção especial do professor de acordo com Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 85)

[...] A primeira é a conexão entre causa e efeito e a segunda é a conexão entre a parte e o todo [...] o que faz com que a filosofia seja tão valiosa como metodologia da prática educacional é o fato de considerar as duas habilidades de pensamento como válidas e importantes [...].

Faz parte do papel do professor criar desafios adequados com estímulos à criatividade e desenvolvimento da capacidade de invenção. Para os autores o uso da linguagem e da ação é fundamental, contudo, aquela criança que não participa, oralmente, pode estar construindo conceitos imaginativos a partir do que está sendo exposto na comunidade. Pode estar aprendendo e significando, tanto quanto os demais. Ser percebido na prática colaborativa, não é sinônimo de aprendizado, mas

de participação. Pode acontecer que, os menos vistos, estejam, silenciosamente, construindo conceitos que os demais desprezaram durante a conversa.

Compreendemos, desta forma, segundo os autores que para as crianças crescerem no pensar filosófico, o professor precisa oportunizar uma discussão interpessoal e com reflexões para que as mesmas possam pensar sobre suas interpretações. Isso quer dizer que “[...] a ampliação da capacidade de crescer é algo que só pode ocorrer sob a influência de um professor cuidadoso, interessado e que sabe o que faz [...]”. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 96).

À luz do exposto, o presente estudo acerca do papel do professor de ensino do pensar adotará como metodologia a modalidade de pesquisa bibliográfica que segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 57) “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”. Para essa proposta de pesquisa, existem vários tipos de fontes bibliográficas como: imprensa escrita (jornais, revistas), meios audiovisuais (rádio, televisão), material cartográfico (mapas e gráficos) e publicações (livros, teses, publicações avulsas), sendo o último, o tipo que subsidiará essa pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2011). Assim, como fonte primária de Lipman será utilizada as obras: *O Pensar na Educação, A Filosofia vai à Escola, Natasha: diálogos Vygotskianos, Filosofia na sala de aula* escrito com seus colaboradores Oscanyan e Sharp e *Pimpa*, obras que são bases para compreender os conceitos da filosofia para crianças e comunidade de investigação. Nas obras de Dewey, o embasamento teórico terá como fonte primária: *Como Pensamos*, para discutir a relação entre a educação e o pensar. O livro: *Democracia e Educação* que buscará um foco teórico na criança como ser social e a obra: *Vida e Educação*, na qual há uma discussão que faz referência a experiência como processo da linguagem e comunicação.

Como explicitamos, a problemática dessa pesquisa é analisar a concepção de professor em Lipman ao criar uma comunidade de investigação e desenvolver o pensar do aluno na primeira infância. Para desenvolver este problema, leituras seletivas foram estabelecidas, conforme nos orienta Gil (2008, p. 78): “[...] é necessário ter em mente os objetivos da pesquisa, de forma que se evite a leitura de textos que não contribuam para a solução do problema proposto.”

Com isso, conforme o cronograma, essa pesquisa está na leitura analítica que de acordo com Gil (2008) para ser

[...] adequada deve apresentar os seguintes momentos: *leitura integral da obra ou do texto, para se ter uma visão do todo* [...]; *identificação das idéias-chaves; hierarquização das idéias*. Após a identificação das idéias mais importantes contidas no texto, passa-se [...] distinguir as idéias principais das secundárias e estabelecer tantas categorias de idéias [...] necessárias para a análise do texto; *sintetização das idéias*. Está é a última etapa da leitura analítica [...] eliminando o que é secundário e fixando-se no essencial para a solução do problema proposto. (GIL, 2008, p. 79).

No cronograma de pesquisa, segundo Gil (2008), tem-se a construção lógica do trabalho que consiste na organização das ideias. Estas estruturarão de forma lógica o texto para uma compreensão dotada de sentidos e com reformulações necessárias para um plano definitivo. Por fim, a redação do relatório que constitui a última etapa da pesquisa bibliográfica que, de acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 25), é uma “Exposição geral da pesquisa, desde o planejamento às conclusões, incluindo os processos metodológicos empregados. Deve ter como base a lógica, a imaginação e a precisão e ser expresso em linguagem simples, clara, objetiva, concisa e coerente.”

Desta forma a estrutura do trabalho a ser desenvolvida é composta dos seguintes capítulos: primeiro, em que analisamos a concepção de educação reflexiva na perspectiva de Matthew Lipman; como segundo capítulo, analisar o trabalho do professor na criação, desenvolvimento e condução da comunidade de investigação e no terceiro e último capítulo, analisar no texto “*Pimpa*”, o perfil de professor defendido por Lipman em uma prática pedagógica de comunidade de investigação.

Com essa pesquisa, buscamos apresentar o professor como responsável pelo desenvolvimento do hábito de pensar bem, procurando compreender que uma atuação adequada desse orientador em uma sala de aula transformada em um espaço colaborativo e de investigação, pode proporcionar a experiência do pensamento para as crianças da primeira infância como forma de aprender a pensar.

## CAPÍTULO 1

### A EDUCAÇÃO REFLEXIVA DE MATTHEW LIPMAN

O cultivo do pensar em sala de aula é o principal objetivo da proposta de educação reflexiva de Lipman. Procuraremos compreender como o autor desenvolve uma concepção de educação que coloca o pensar reflexivo no centro da formação humana.

Lipman é um crítico do paradigma de educação tradicional que ele chama de ensino padrão. Por este motivo, consideramos importante compreender sua análise crítica em relação ao ensino tradicional que serve como contraponto para ele desenvolver uma abordagem diferenciada e centrada na prática racional. Esta análise é necessária para desenvolvermos a problemática da pesquisa: discutir o papel do professor na criação e desenvolvimento da comunidade de investigação com as crianças da primeira infância. Contudo, para refinar nossa análise, será abordada nesse primeiro capítulo, a crítica de Lipman ao ensino tradicional e a experiência do pensamento como eixo orientador desta prática reflexiva.

A prática da educação tradicional se baseia em uma visão de professor detentor do conhecimento, com um método rígido tanto no trabalho dos conteúdos quanto na participação das crianças, as quais, infelizmente, parecem objetos sem vida na sala de aula. Entendemos como já mencionado, que a sistematização de atividades e avaliações caracteriza aprovação com respostas prontas e, fielmente, reproduzidas. Entendemos também que a memorização em partes do processo pode ser coerente, mas, em áreas do conhecimento em que a construção de conceitos é considerada por meio de reflexões, isso parece não fazer sentido.

Para a indignação de quem acredita no potencial infantil temos, além disso, nesta prática, a ausência de interesse da criança, sua desmotivação, seu bloqueio criativo e, sobretudo, a ausência de questionamentos. Generalizar que toda desmotivação seja causada pelo professor ou pela memorização, é um erro, contudo, acreditamos como Lipman que a influência do professor em uma abordagem que valorize o pensar reflexivo, crítico e criativo das crianças se mostra bastante inspirador, um combustível para potencializar a zona de interesse da criança.

A crítica de Lipman volta-se, exclusivamente, para ausência do pensar. Ele defende que o pensar deve ser o eixo orientador da educação e que as crianças

necessitam aprender a pensar por si mesmas. No ensino padrão, a prática do ensino com conteúdos pré-estabelecidos, impede a oportunidade de contextualizar e refletir os assuntos a partir dos pensamentos das crianças.

No entendimento de Dewey, um dos principais autores utilizados por Lipman, como já salientado, a potencialidade da aprendizagem fixa nossos esforços no produto final e não no processo de investigação. Isso rompe as possibilidades de pensar a partir do interesse da criança ou da significação que ela deseja elaborar a partir de suas inquietações. Promove a continuidade da reprodução deste sistema que se mostra arruinado e negligente à aprendizagem quando comparado às novas possibilidades de ensino que Lipman propõe. Na compreensão do filósofo, essas características do ensino tradicional estão ultrapassadas e comprometem a atuação satisfatória não apenas do professor ao criar condições favoráveis para que as crianças indaguem e reflitam sobre seus pensamentos, como também impossibilita a criança no desenvolvimento de sua potencialidade de ser racional.

O que de fato tem ocorrido frequentemente, segundo Lipman, são os esforços inúteis de tentar reparar esse sistema falido. Essas tentativas são inúmeras, como, por exemplo, ter um professor bem pago e qualificado como a possibilidade de experienciar o ensino híbrido (aulas apoiadas nos recursos tecnológicos) nas salas de aula com os instrumentos adequados para o uso. Porém, isso são avanços educacionais que favorecem o encaminhamento metodológico, mas que não podem ser percebidos como remediações de um sistema abatido na tentativa de maquiá-lo. Espera-se que o sistema crie oportunidades para que tenhamos em sala de aula professores com uma postura ousada, os quais possam trabalhar o conteúdo de maneira curiosa, reflexiva e significativa.

Além de Lipman, outros estudiosos já discutiram e criticaram a problemática da falência do ensino tradicional ao negligenciar o pensar como parte fundamental da aprendizagem. John Dewey (1859-1952) é uma referência neste campo. Filósofo e pedagogo norte-americano, crítico do ensino tradicional, considera que esse sistema não oportuniza as experiências das crianças no processo educativo. Valoriza a escola como ambiente de aprendizagem em continuidade com a vida da família e da sociedade. Contudo, nota-se que avaliações de conteúdos ainda são privilegiadas no sistema educacional e que as experiências significativas fazem parte, na grande maioria das vivências, apenas no discurso.

Nesta proposta, o estudante tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades de pensamento em um espaço colaborativo e de respeito mútuo não apenas entre as crianças, mas também na relação professor/criança. Um ambiente em que as perguntas e os pensamentos podem fluir e serem elaborados e/ou reelaborados por meio de novos questionamentos e pontos de vistas do grupo que podem promover um pensamento razoável.<sup>4</sup>

Nessa proposta alternativa em que o pensamento é o eixo orientador da educação para que as crianças possam pensar bem por si mesmas de maneira crítica, criativa e reflexiva por meio de uma sala de aula transformada em comunidade de investigação. Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) propõe uma adequação do currículo de forma que o olhar metodológico seja coerente e que as relações estabelecidas pela criança nas experiências tragam significado para ela ou a algo que pertença a ela.

Contrapondo-se às perspectivas do ensino tradicional, a concepção lipmaniana, de acordo com Daniel (2000, p. 20) frisa que “[...] se a educação se ocupa com o destino do pensamento humano, ela deve ensinar às crianças ‘como’ pensar, e não em ‘que’ pensar.” Ressalta a importância do desenvolvimento das habilidades de pensamento, pois, volta-se para um procedimento que visa reconstruir a experiência do pensamento por meio do diálogo, na qual a criança tem a oportunidade de diferenciar quando pensa por si mesma ou apenas quando está reproduzindo o discurso do outro. Sua maior finalidade é que a criança aprenda a pensar bem em uma comunidade investigativa e, principalmente, que tenha a oportunidade de perguntar.

Daniel (2000) entende que esta proposta alternativa defendida por Lipman foi orientada pelo pragmatismo devido à influência de John Dewey em sua concepção. Caracteriza-se também como pragmática porque a proposta “[...] destaca os aspectos psicológicos e sociológicos da educação e visa o desenvolvimento global da criança e a melhoria de sua qualidade de vida. Nessa linha de pensamento [...] a busca do significado revela-se mais útil que a aquisição de uma verdade [...]”. (DANIEL, 2000, p. 25).

---

<sup>4</sup> Para Matthew Lipman o pensamento razoável é aquele elaborado a partir do ponto de vista do outro. O autor defende este conceito devido à disposição que a criança tem de discutir com o outro seus pensamentos, ideias e hipóteses relacionados às suas crenças. Quando seus posicionamentos são questionados com novas argumentações, a criança tem a oportunidade de refletir os novos conceitos elaborados sobre algum termo ou coisa e apropriar-se deste.

Daniel (2000) menciona que esta proposta apresentou um efeito positivo não apenas no desenvolvimento do raciocínio lógico, mas também no desenvolvimento da autoestima e da criatividade das crianças. Oportuniza que as crianças busquem uma verdade lógica, por exemplo, na matemática quando se afirma que  $2+2=4$ . No entendimento de Lipman, Oscanyan e Sharp (1994), o sucesso desta concepção de ensino está, intimamente, ligado ao mestre. Ele defende um professor que seja questionador, ético, político, criativo, um líder no processo do desenvolvimento do pensamento da criança. Compreende também a experiência de vida do professor como contribuição à formação de uma pessoa equilibrada e disponível para a relação com o outro e com a vida.

Sabendo então que mudar o sistema arraigado não é algo fácil, mas é passível de transformação, temos a concepção de Lipman como orientação básica para uma concepção reflexiva. Nesta perspectiva, como dito anteriormente, analisaremos não apenas a crítica de Lipman ao ensino tradicional, como também a concepção de pensamento para Lipman e o papel do professor na criação e desenvolvimento da comunidade de investigação com crianças da primeira infância.

### 1.1 EDUCAÇÃO TRADICIONAL *VERSUS* EDUCAÇÃO REFLEXIVA

Lipman (1995) dirige sua crítica ao ensino tradicional destacando a ineficiência ou disfunção deste modelo. Ressalta que independentemente de quais sejam os indicadores, o que deve ser considerado nessa análise é que o fracasso do ensino padrão não deve partir dos fatores socioculturais ou étnicos, justamente porque o ensino apresenta vulnerabilidade com relação às disfunções sistêmicas. Isso diz respeito à aplicabilidade decorrente de cada realidade, na qual se ajusta as mudanças de cada sistema educacional para maquiagem este paradigma tradicional que, segundo Lipman (1995) e conforme já mencionado, está falido. Todavia, esta disfunção reforça uma visibilidade focada na educação compensatória, a qual condiciona a população a acreditar que representa um processo educativo relevante. Contudo, é na disfunção educativa que o foco precisa ser estabelecido, isto é, na solução alternativa do problema. Sendo assim, há uma ausência clara da compreensão dos fatores, pois se aliviam os sintomas, mas não se elimina a doença.

Para uma compreensão plausível do sintoma e a doença, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) faz, simultaneamente, uma analogia e uma crítica da educação em relação à medicina. Destaca que, em um hospital para tratamento de câncer são oferecidas terapias intensivas àqueles que estiverem muito doentes e terapias leves àqueles que apresentam uma fragilidade menos severa no tratamento. Porém, no que se espera da educação, em hipótese alguma essa analogia pode ser considerada, ou seja, nessas condições os menos favorecidos teriam um modelo com o máximo de atendimento disponível, e os mais favorecidos, receberiam um atendimento paliativo, o que não está previsto em Lei. Isso quer dizer que não há lógica esperar resultado de uma educação compensatória, mesmo porque Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 21), afirmam que é necessário “[...] planejá-la de maneira a proporcionar a qualidade educacional para todos os jovens [...]”.

De acordo com Lipman (1995), o fracasso da educação resulta de práticas centradas na transmissão de um conhecimento final desvinculado da investigação. Dewey afirma, segundo Lipman (1995, p. 31) e, já salientado, que “[...] desprezamos o processo e fixamos nossa atenção sobre o produto [...]”, isto é, a educação demonstrou fracassar na ausência de contextualização e de reflexão.

Nesta perspectiva, o ensino padrão precisa ser reformulado e o ensino reflexivo na perspectiva de Lipman, é uma oportunidade de o sistema ser visto como um padrão de boa qualidade. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994). Segundo Daniel (2000, p. 59), Lipman afirma que “[...] o conjunto do processo educacional tradicional não contribui nem para o crescimento da criança nem para o da sociedade. Com isso ela declara o fracasso desse processo, uma vez que aprender os fatos não significa compreender os significados [...]”. Analisando melhor o olhar crítico de Lipman em relação ao ensino padronizado, serão apresentados os paradigmas deste processo educacional: primeiro o ensino tradicional e segundo, o ensino reflexivo.

Para Lipman (1995) o ensino tradicional consiste na transmissão de conhecimentos daquele que sabe para aquele que precisa saber. Neste o conhecimento se volta para a referência de mundo e, desse modo, as informações são consideradas claras, evidentes e explicáveis. Utiliza-se um método no qual os conhecimentos são distribuídos entre as disciplinas e passam a contemplar o universo que necessita ser acessado. Para transmitir o assunto, o professor desempenha um papel autoritário no processo educativo, pois como detentor do

saber, as crianças aprendem somente e quando o professor tem o conhecimento. Nesta concepção de ensino, o aluno representa uma esponja que absorve as informações e demonstra ter uma mente educada e estruturada para memorizar o que parece ser necessário.

Considerando estas perspectivas do paradigma padrão, faz-se importante destacar como os pais e as crianças pensam sobre a escola e o exercício do seu papel. Na análise de Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) para os pais a visão de escola é uma instituição em que as crianças vão para aprender. No olhar da criança, espera-se que seja um ambiente estimulador constante da sua linguagem e do seu pensamento, mas infelizmente a criança desvenda um espaço totalmente estruturado, ao qual precisa adaptar-se. Para Lipman (1995, p. 23), isto quer dizer que “[...] No lugar de afirmações que podem ser compreendidas somente através da percepção do seu significado a partir do contexto global onde ocorrem, há uma linguagem de sala de aula que é uniforme e um tanto indiferente ao contexto [...]”.

Por esse motivo, o relato da criança mostra-se pautado sobre a representação de um âmbito desinteressante e sem significado, “[...] descubrem aos poucos que um ambiente como este raramente é animador e desafiador. Na verdade, a instituição suga a reserva básica de iniciativa, inventividade e reflexão que trouxeram consigo para a escola [...]”, ou seja, não demonstra ser um ambiente instigante, problematizado e curioso. (LIPMAN, 1995, p. 23). Constatando este problema, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 22, grifo do autor) destacam que “[...] se o processo educacional fosse relevante, interessante e significativo para as crianças, não haveria necessidade de *fazê-las* aprender.” Nessa linha de pensamento, os autores reforçam a ideia de que trabalhar com conteúdos prontos parece não considerar as vivências significativas das crianças, levando-as à desmotivação e ao rompimento de sua criatividade. Vale ressaltar que a menção a conteúdos prontos, seria uma abordagem sem perspectivas de interações e reflexões por meio das perguntas, diálogos e metacognições, o que facilmente se presencia no âmbito escolar.

Vai-se à escola! Mas, com qual finalidade? Muitos dos currículos ficam presos às antigas culturas da civilização ocidental que, em sua maioria, não são significativas para as crianças porque a condução dos mesmos não oportuniza questionamentos e respostas novas. Aprende-se com a experiência do outro, mas ela precisa acontecer, ser experienciada para que se torne significativa para a

criança que está aprendendo sobre ela. Segundo Daniel (2000, p. 60) “[...] estamos de acordo com a convicção lipmaniana de que a educação tradicional baseia-se antes na aquisição de conhecimentos que na compreensão de sentidos<sup>5</sup> [...]”. O fato é que a tenra idade não se sente capaz de significar tudo que questiona sozinha. Questiona sobre o que deve ou não aprender porque ainda necessita do auxílio do adulto para confirmar esse julgamento. Manifesta suas perguntas naturalmente, sendo próprio da infância, contudo na concepção de Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 23) “[...] As crianças acreditam em nossas palavras e têm pouca autoconfiança para questionar [...]”. Concordamos com Lipman que a falta de autoconfiança para fazer questionamentos que persiste na escolarização decorre da ausência dialógica do ensino tradicional que não oportuniza possibilidade de comparações para que as crianças desenvolvam a habilidade de estabelecer critérios.

As pessoas, na concepção de Lipman (1995), acreditam que o problema do sistema educacional não seja o próprio sistema, mas sim o comportamento apático e aborrecido de muitas crianças devido ao ambiente familiar. Porém, no jardim de infância, quando as crianças iniciam sua trajetória educacional, mostram-se curiosas e desejosas de aprender, independentemente, das condições de sua família. Nesse caso, se a escola fosse de valor significativo como se acredita que pode ser ao oferecer experiências que tragam sentido às vidas das crianças, as mesmas não passariam a detestar ir à escola após tomarem consciência que estão ali para serem cuidadas e preparadas para o mercado de trabalho. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994).

Podemos afirmar, então, segundo Daniel (2000) que no sistema educacional as crianças aprendem, contudo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 35) destacam que “[...] O problema pedagógico é, ao menos no primeiro estágio, transformar a criança que já pensa numa criança que pensa bem [...]”. Nota-se, infelizmente, que a escola, de acordo com a visão de Lipman, não tem exercido o seu principal papel: o de ensinar de forma significativa, de considerar o contexto da criança, valorizar suas experiências como processo educativo e orientá-las a pensar de forma crítica ou reflexiva. Entendemos segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 23) “[...] que qualquer coisa que nos ajude a descobrir o significado da vida é educativo, e que as

---

<sup>5</sup> Sentidos nessa citação, faz menção às descobertas dos significados das coisas e palavras durante as experiências.

escolas são educativas apenas na medida em que facilitam essa descoberta.” Isso nos diz que o sistema educacional tem se mostrado muito insensato por negligenciar esse papel. Desse modo, é urgente reformular o currículo.

De acordo com Daniel (2000, p. 67) “[...] Lipman e Dewey acreditam que a escola se limita a transmitir passivamente informações e, portanto, que ela aliena as capacidades das crianças. Além disso, os dois afirmam que as finalidades da escola [...] se orientam para os interesses dos adultos [...]”. Nessa linha de pensamento, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) relata que as percepções do adulto em relação à criança são controversas devido à má interpretação de seus comportamentos. Por esse motivo, não são capazes de enxergar a essência da infância. Menciona que os adultos ao invés de percebê-las como experimentais, aventureiras, sensíveis na resolução dos conflitos, mostram-se insensíveis ao ponto de enxergar apenas caprichos, precipitações, indecisões e irracionalidades, mas não suas potencialidades.

Outra crítica lipmaniana ao ensino padrão de acordo com Daniel (2000, p. 68), “[...] dirige-se aos responsáveis pelo sistema educacional, que ele considera autoritários e dogmáticos [...]”. No mesmo pensamento, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) destaca que o que se percebe nas práticas educativas é uma relação de rotina e não de aventura. Sendo assim, discriminar o conceito de rotina e de aventura para Lipman é imprescindível. Não estamos tratando aqui da rotina escolar, comumente encontrada para a adaptação das crianças à escola. Tratamos como práticas que visam manter as crianças ocupadas em atividades desprovidas de significado e conduzida por automatismos. Neste conceito de rotina, Lipman refere-se aquela que é engessada, sem perspectivas excitantes e surpreendentes em relação às experiências das crianças. Mas, a aventura tem começo, meio e fim; é satisfatória por proporcionar vivências da memória, oferece riscos, deliciosas incertezas, ou seja, imaginativa, significativa à maneira como as crianças acreditam ser a vida por meio da fantasia infantil.

Por todos esses motivos Lipman critica o ensino padrão e questiona este sistema educacional que ao fragmentar o todo em partes dificulta a compreensão e significação das coisas. Reflete no caminho de descobrir a razão pela qual, o sistema falha no que se refere à articulação dos interesses e das experiências significativas dos estudantes com todo o contexto do processo educativo. Questiona o problema da falta de continuidade metodológica e articulação entre as disciplinas

do currículo. O problema de fundo é que com o avanço e especialização do conhecimento nas ciências, os conteúdos das disciplinas são simplificados e esquematizados por especialistas para fins didáticos sem considerar a necessidade de conexões entre as próprias disciplinas. Isto leva a um ensino fragmentado, distribuído em aulas sem articulação umas com as outras. Se os especialistas não conseguem fazer, os professores também ficam sem saber como proceder no trabalho interdisciplinar. Este é o impasse para o trabalho do professor no ensino tradicional. Lipman salienta a necessidade de estabelecer continuidade entre as diferentes disciplinas, articulando os conhecimentos com a experiência humana.

Mas o primeiro passo a ser dado é aliviar o professor imediatamente da responsabilidade de estabelecer a continuidade e transferi-la, ao menos em parte, para a criança. Isso pode ser feito a partir da curiosidade natural das crianças, de sua tendência natural à globalidade, de sua inclinação natural de continuar perguntando até estarem satisfeitas, independentemente da sua investigação estar ou não dentro dos limites de uma disciplina. As crianças possuem motivação e o interesse para insistir que sua compreensão seja unificada e completa. O que as crianças e os professores precisam, portanto, é uma orientação no currículo que indique como estabelecer as conexões que estão buscando. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 50).

Na perspectiva do autor, a curiosidade dos pequenos levanta questões. Neste contexto, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) destaca a filosofia como uma possibilidade de continuidade na articulação do conhecimento. No entendimento dele, a criança tem uma contribuição valiosa para o processo educativo, seus questionamentos, suas dúvidas, seus porquês. Como a filosofia se mostra uma disciplina de questões, na análise do autor, ambas são aliadas naturais na articulação dos conhecimentos mediados pelas perguntas e pela investigação.

Desta forma, diante da fragmentação dos conteúdos, da ausência de conexões e de continuidade metodológica e, portanto, de significados integrados à experiência humana da criança, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) entende que a filosofia tem um papel primordial neste processo.

Em outras palavras, a filosofia incentiva os recursos intelectuais e a flexibilidade que podem capacitar as crianças e os professores a enfrentarem a descontinuidade e a fragmentação dos currículos existentes. A sua tradicional preocupação com a ética, com a natureza do conhecimento e com a natureza da realidade é uma

preocupação que transcende as disciplinas existentes, e ao mesmo tempo está basicamente relacionada com os assuntos de que essas disciplinas tratam. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 51).

Isso quer dizer-nos que o processo educativo deve oferecer experiências significativas para as crianças. Sendo que só é possível vivenciar uma prática significativa se os envolvidos nesse processo tiverem a possibilidade de estabelecer relações entre as partes e o todo, assim como as relações entre os meios e os fins, pois é somente dessa maneira que a significação acontece. Justificando essa afirmativa, tem-se o seguinte posicionamento, “[...] Quando as crianças discutem sobre a maneira como são as coisas, deve-se sempre fazer um esforço paralelo em explorar com elas como as coisas deveriam ser [...]” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 49). Afirmam ainda que qualquer prática diferente dessa, ou seja, o ensino padronizado que tem como intenção trabalhar as partes de modo que se completem para alcançar o todo, pode não ser atingível para todas as linguagens de aprendizagens.

Percebemos de fato, um processo bastante irresponsável por não serem verificadas as consequências dessa aplicação. Entendemos segundo os autores, que o sistema educacional tem apresentado práticas que dizem ser significativas, mas elas não têm conseguido fazer com que os alunos estabeleçam relações das palavras e das coisas por meio de suas dúvidas, do diálogo, da razoabilidade<sup>6</sup>, de suas experiências e, conseqüentemente, não vêm oferecendo um espaço para que pensem por si mesmas. Comprendemos desta forma, que esse processo não é significativo.

Por esse motivo, é difícil acreditar que trabalhar apenas os conteúdos de um livro didático, por exemplo, recurso utilizado sem restrições na maioria dos sistemas educacionais, consiga atingir a significação de uma aprendizagem sozinha, com ausência das experiências. É necessário, assim como já foi mencionado, que os significados sejam descobertos, pois

Não incentivar e alimentar a busca das crianças por compreensão, sistematicamente introduzindo-as no diálogo filosófico através do qual podemos nutrir sua curiosidade e esclarecer suas intuições,

---

<sup>6</sup> Razoabilidade é a capacidade de aplicar os procedimentos racionais de maneira ponderada. Neste caso, a ponderação é uma atitude social de respeito aos outros, levando em conta razões e perspectivas destes na consideração dos próprios pontos de vistas e sentimentos. (MURARO, 2013, p. 43).

significa obrigá-las a aceitar a aridez de uma visão super-especializada do conhecimento como atualmente se encontra nas escolas, em lugar de uma visão filosófica rica, cinótica e abrangente que suas perguntas mostram que elas preferem. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 52).

Nesse caso, a crítica de Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) em relação ao ensino padrão dirige-se ao conteúdo trabalhado no livro didático, cuja significação é praticamente, nula. Para torná-lo significativo seria necessária uma relação bastante contextualizada, na qual as crianças pudessem fazer uso nas suas experiências. Conclui-se, que na grande maioria dos usos, o livro didático é apenas um livro em si que precisa ser cumprido pela exigência do sistema. Para torná-lo significativo, é necessário significar seus conteúdos com os contextos das crianças durante as suas vivências, utilizando histórias, jogos, discussões, fazendo relações que são possíveis em qualquer espaço educacional. Por esses motivos que Lipman (1995, p. 25) argumenta que “[...] as crianças precisam de livros didáticos como narrativas e não de informações de enciclopédias [...]”. Destaca também que conforme as crianças forem ganhando experiências elas descobrirão incertezas e inseguranças. Motivo pelo qual “[...] Ensiná-las que tudo é simples é apenas dar-lhes mais motivos para que, mais tarde, não tenham confiança.” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 28). Entendemos que quando a criança recebe tudo pronto sem a oportunidade de questionar ou apresentar suas dúvidas, ela está impossibilitada de sair de sua zona de conforto para elaborar novos pensamentos, ou seja, está tendo sua potencialidade de refletir por si mesma muitas vezes, anulada.

Assim, o sistema educacional precisa buscar estratégias alternativas que ofereça boa educação a todos o que para Lipman (1995), seria aquela que tem o pensar como eixo orientador do currículo, que valoriza o pensar bem da criança, ou seja, o aprender a pensar por si mesma, considerando-a como ser ativo na aprendizagem. Desta forma, como estratégia alternativa, tem-se o paradigma reflexivo proposto por ele. O autor compreende a educação como resultado de uma comunidade investigativa cujo processo de construção e desenvolvimento depende do trabalho de um professor bem preparado. Pronto para questionar, ouvir, incitar a curiosidade e oferecer possibilidade para que as crianças possam pensar por si mesmas.

A criança neste paradigma tem um papel central. Ela é estimulada a refletir sobre o mundo que a cerca e as disciplinas ou conteúdos partem dos

questionamentos decorrentes da comunidade que transformam os temas em problemas que precisam ser pensados, refletidos e reelaborados. Há uma grande expectativa em relação ao aluno para que o uso de sua razão e a sua capacidade de ser cada vez mais criterioso sejam bem desenvolvidos. Nesse caso, a crítica de Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) em relação ao ensino padrão volta-se para o conteúdo trabalhado no livro didático. Isso nos faz refletir que a única coisa que pode torná-lo significativo seria uma relação bastante contextualizada de crianças que estejam fazendo seu uso e que consiga extrair do livro contexto para significarem suas experiências, apreendendo a ler e a compreender o significado das coisas.

O fazer pedagógico do professor, que será discutido no próximo capítulo, precisa ser bem compreendido neste paradigma, pois para Lipman deve ser o de facilitador do questionamento, apresentar uma postura de falibilidade, isto quer dizer, que é um agir disponível para o diálogo e para o erro, uma vez que se aprende também na mesma dinâmica. Vale ressaltar aqui, que o professor continua como autoridade da sala que orienta dialógica e democraticamente a atividade da comunidade, como será explorado no próximo capítulo. Contrapõe-se à autoridade como detentora do saber e determinadora da conduta dos alunos. O enfoque deste paradigma mostra o processo educativo como a construção dos significados a partir das percepções das relações contidas nos assuntos que serão investigados.

Deve estar claro agora que o paradigma reflexivo supõe a educação como uma investigação, enquanto o paradigma-padrão não o concebe desta maneira. Existe, portanto uma discordância sobre as condições sob as quais o processo deve ocorrer e há divergências quanto às metas que devem ser alcançadas. Existem diferenças em relação àquilo que é feito e a maneira como é feito. No paradigma-padrão, por exemplo, os professores questionam os alunos; no paradigma reflexivo alunos e professores questionam-se entre si. No paradigma-padrão, considera-se que os alunos pensam se estes aprendem o que lhes foi ensinado; no paradigma reflexivo, considera-se que os alunos pensam se estes participam da comunidade de investigação. (LIPMAN, 1995, p. 30).

A relação entre filosofia e educação para Lipman, surgiu da preocupação da análise histórica que vivia, um distanciamento entre as ciências e suas relações com a prática, no qual percebeu a necessidade de que a educação deveria voltar-se para

o aprender a pensar por si. Dessa forma, buscou reconstruir a relação entre a filosofia e a educação.

Faz-se necessário então, olharmos para o contexto escolar tendo como ponto de partida a visão lipmaniana, a qual mostra o prazer da criança ao participar do processo educativo com expectativas. Para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994), esse ponto de partida para a aprendizagem deveria ser algo questionado, cheio de surpresas, imaginado e talvez, assombroso, tudo que trouxesse a criança para o mundo da imaginação.

Nesse caso, a filosofia pode satisfazer essa necessidade, pois, como salientado anteriormente “[...] se a principal contribuição da criança ao processo educacional é o seu caráter questionador, e se a filosofia é caracteristicamente uma disciplina que levanta questões, então a filosofia e as crianças parecem ser aliadas naturais”. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 50). Além disso, reforçam que os professores devem aprender a alimentar e aguçar as investigações das comunidades. Essa prática incentiva as crianças e professores a utilizarem a capacidade flexível e intelectual de enfrentarem a fragmentação existente nos currículos educacionais.

Sendo assim, espera-se segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994), que a escola seja um espaço que estimule, incite, considere e respeite as curiosidades, as dúvidas, os questionamentos, os diálogos e as aprendizagens das crianças. Isso para que, ao saírem do âmbito escolar o mesmo não seja julgado como indiferente em suas experiências, causador de traumas ou aquele que poda e não permite crescer. Que a escola e a educação possam oferecer qualidade no ensino, perspectiva possível se pautada sob abordagens alternativas propostas por Lipman, ou seja, um professor reflexivo e uma prática investigativa.

## 1.2 EXPERIÊNCIA, INFÂNCIA E FILOSOFIA

Maravilhar-se é uma característica marcante da infância. Nesta fase, segundo Splitter e Sharp (1999), principalmente na pré-escola, as crianças buscam aprender sobre si, sobre os amigos, sobre o meio o qual estão inseridas e descobrem que isso pode ser muito divertido. O vislumbrar com a descoberta está alinhado à imaginação. Explorar as possibilidades filosóficas e o pensamento criativo e imaginativo pode se dar por uma experiência tanto agradável quanto capacitadora

das potencialidades intelectuais das crianças. Para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) promover situações para que o estudante construa a compreensão de conceitos é ter a eterna curiosidade da criança como o maior recurso da educação.

Além disso, a infância marca a fase do desenvolvimento da linguagem da criança e no entendimento de Lipman quando a criança começa a falar, ela também pode raciocinar.

Para o filósofo, “[...] a infância é uma dimensão legítima do comportamento humano e da experiência humana e que não é menos habilitada ao tratamento filosófico que as outras dimensões para as quais já existem filosofias [...]”. (LIPMAN, 1990, p. 215). Contribuindo, as autoras Splitter e Sharp (1999) destacam que as crianças expressam suas ideias de várias maneiras e todas precisam ser alimentadas e reconhecidas. Frisam que quando as crianças fazem filosofia pela primeira vez, as contribuições parecem desconexas, possivelmente com relações que estabelecem sobre suas próprias experiências. Deste modo, os autores reforçam que as crianças precisam de auxílio para verbalizar suas conexões lógicas e de um ambiente que lhes permita engajar em uma investigação cooperativa.

Diante disso, para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 120) “O ensino de filosofia consiste em reconhecer e seguir bem de perto aquilo que as crianças estão pensando, ajudando-as a verbalizar e objetivar esses pensamentos, e, depois, cuidando do desenvolvimento das ferramentas que necessitam para refletir [...].” Elas têm a necessidade de serem ensinadas a pensar por si e o desenvolvimento dessa prática, se transformará em uma habilidade que captará os significados de suas experiências.

Para Lipman apud Kohan (2003, p. 98), “[...] as escolas são centros de preparação para uma vida cidadã [...].” Kohan afirma ser uma proposta que aposta na sensibilidade filosófica e que supera a filosofia tradicional, mas embasada em uma condição que solicita uma formação clássica, isso quer dizer, que o professor precisa passar por um processo de experiência filosófica. No entendimento de Lipman e de seus comentadores, o professor desenvolverá a experiência de pensamento na medida em que passar por esta experiência, ou seja, fazendo uma experiência de investigação em comunidade. A ênfase não está no domínio de conteúdos de filosofia, mas em um fazer filosófico que se aperfeiçoa na e pela prática comunitária e para a vida comunitária.

Nesta perspectiva, segundo Daniel (2000) a proposta de filosofia para crianças é marcada por três momentos (leitura, levantamento de questões e discussão) que não estão preocupados em condicionar as crianças para um modelo pronto e acabado, mas sim, com a manifestação do engajamento individual da criança, o estabelecimento das relações entre suas experiências diárias e a discussão sobre os temas levantados. A autora entende que para Lipman, os interesses dos alunos e sua utilidade nas aprendizagens do âmbito escolar, são princípios de sua pedagogia alternativa. “O objetivo visado pelo programa de Matthew Lipman não é impor nenhum conteúdo, mas ensinar as crianças a pensarem de forma autônoma, crítica e razoável.” (DANIEL, 2000, p. 22). Além disso,

Para Lipman, a missão da instituição escolar consiste em apoiar as crianças em seus interesses, em orientar seus desejos de forma a fazê-las evoluir naquilo que têm de mais belo e de mais autêntico. Em outras palavras, a escola deve valorizar os talentos de cada um e tirar partido, de forma positiva, de suas deficiências [...] um trabalho que eleva a criança e que lhe garante um lugar importante no seio da sociedade: o seu. (DANIEL, 2000, p. 21-22).

Como primeira finalidade da concepção de Lipman segundo Daniel (2000, p. 22), “[...] ao empreender uma investigação, o pensamento adquire um poder de reconstrução da experiência, propiciando, assim, o desenvolvimento da autonomia e o sentido das responsabilidades [...].” Acrescentando, Leleux (2008, p. 48) “[...] Pressupõe uma busca de sentido que tem suas raízes na experiência pessoal e social, um processo que ocorre em grupo ou em comunidade de investigação, uma práxis que visa essencialmente a melhoria da qualidade da experiência [...].” Ou seja, para Lipman de acordo com Kohan (2000, p. 25) “[...] a filosofia educa em e para a democracia, isso significa que a democracia é o meio e fim de uma educação filosófica [...].” Em suma, entendemos como uma tentativa de levar às crianças a prática da filosofia, tornando-a acessível e praticável.

Tendo o desenvolvimento do pensamento como objetivo primordial da concepção de filosofia para crianças, Daniel (2000) argumenta que o pensamento espontâneo é “[...] um processo natural que se realiza sem a participação consciente nem voluntária da parte do indivíduo. Trata-se, nesse caso, de movimento automático e não de ato refletido.” Na mesma perspectiva, vale ressaltar também

segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) que o pensamento é uma ação contínua, intensa da atividade mental. Pensar é uma habilidade natural, mas passível de aperfeiçoamento, mostrando em algumas situações mais eficientes e em outras menos devido aos princípios da lógica, ou seja, perguntar, pensar e desenvolver o juízo, que, segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 35) “[...] é o vínculo entre o pensamento e a ação. As crianças que refletem estão preparadas para emitir bons juízos e crianças capazes de realizar bons julgamentos dificilmente agirão de maneira inadequada ou sem consideração.” Isso quer dizer-nos, que os critérios da lógica permitem distinguir o pensamento habilidoso do pensamento inábil. Contudo, vale lembrar que não chegar a conclusões determinadas, não avaliar, classificar mal, também são exemplos de pensamentos, mas do inábil.

No entendimento de Silveira (2003) crítico de Lipman, que buscou evidenciar incompatibilidades entre a concepção de Filosofia para Crianças e a proposta de ensino de filosofia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), destaca que a necessidade de abordar filosofia com as crianças parte da ineficácia do ensino tradicional no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes. Segundo ele, a proposta de Lipman se apoia em uma metodologia que pretende desenvolver o pensar lógico e que está ancorada em algumas teorias do desenvolvimento cognitivo, como Vygotsky, por exemplo, em que o pensamento se desenvolve, paralelamente, à aquisição da linguagem.

Segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 35-36), um dos objetivos das habilidades de pensamento deve ser a evolução do juízo da criança por ser este o vínculo entre o pensamento e a ação, como já mencionado. Por consequência, o julgamento proporciona que elas sejam mais reflexivas ajudando “[...] a escutarem melhor, estudarem melhor, aprenderem melhor e a se expressarem melhor [...] a pensarem tanto de uma maneira tanto mais lógica como mais significativa [...]”. Para Lipman (1995, p. 33) as significações são decorrentes de um encadeamento de significados pois “[...] pensar é o processo de descobrir ou fazer associações e disjunções [...] O termo genérico para associações e disjunções é *relacionamentos*<sup>7</sup> [...]”. Dessa forma, é importante a consciência que “[...] O objetivo de um programa

---

<sup>7</sup> *Relacionamentos* para Lipman diz respeito ao significado dos complexos (moléculas, cadeiras, pessoas e as ideias) do universo, considerando que o significado de um complexo encontra-se nos relacionamentos que este tem com outros complexos, cada relacionamento quando descoberto ou inventado, é um significado, e grandes ordens ou sistemas de relacionamentos constituem grandes corpos de significados. (LIPMAN, 1995, p. 33).

de habilidades de pensamento não é transformar as crianças em filósofos [...] mas ajudá-las a pensar mais, ajudá-las a serem indivíduos mais reflexivos, ajudá-las a terem mais consideração e serem mais razoáveis [...]” (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 35) que na leitura de Silveira (2003), significa desenvolver a racionalidade nas crianças fortalecendo suas habilidades lógicas que são pré-requisitos para o pensar bem.

Silveira (2003, p. 9) critica o programa de Lipman como uma proposta de natureza política. Menciona que para desenvolver o pensamento de ordem superior, não se faz necessário um paradigma. Desta forma, potencializa sua crítica em relação à metodologia utilizada por Lipman, a comunidade de investigação, a qual frisa que “[...] não basta assegurar que as crianças desenvolvam suas habilidades cognitivas. É preciso, também e sobretudo, que aprendam a empregá-las adequadamente, racional e civilizadamente, isto é, de maneira socialmente aceitável.”

No entendimento de Lipman (1995, p. 50), “[...] O propósito maior e mais importante é de estabelecer um regime de pensamento bem fundamentado entre as crianças, um regime que não será simplesmente reparador em sua função mas preventivo da irracionalidade.” Desta forma, espera-se que o professor apresente posturas questionadoras e cuidadosas com o processo de investigação e, acreditamos que esse perfil pode ser desenvolvido por qualquer professor interessado, que busca essa formação, comprometido e desejoso em ensinar a pensar, sendo nosso foco do segundo capítulo. Vale ressaltar que o fato de esperarmos e acreditarmos que o perfil deste professor pode mudar o contexto educativo das escolas, não quer dizer que estamos responsabilizando-o do fracasso da mesma. Apenas, acreditamos que o perfil do professor tem grande influência para o desenvolvimento de habilidades de pensamento das crianças já que ele fará provocações por meio de dúvidas, questionamentos e possibilitará que a criança possa vir a pensar não de maneira espontânea, mas de forma autônoma e razoável.

No desenvolvimento das habilidades cognitivas, entendemos segundo Lipman (1995) que todas as significações passam por um processo de descoberta mediado pelo pensamento imaginativo. Deste modo, Lipman entende que os significados são conceituados na vivência, ou seja, não são comunicados como as informações, eles precisam e são descobertos por meio das experiências. Exemplificando Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) pega os livros como referência e

mostra que os significados são descobertos, ressaltando que, escreve-se para que seja lido, desse modo, os escritores acreditam que o significado de cada palavra seja, automaticamente, entendido por todos. Entretanto, a compreensão é extraída por cada leitor de uma forma diferente, na qual reforçam que cada situação, e nesse contexto cada palavra, é significada conforme a vivência de cada sujeito.

Devido a isso, seria muito interessante que as instituições educativas valorizassem essa postura ativa da criança e considerassem de imediato que o primeiro passo é ensiná-las a pensar bem, visto que

[...] Um programa confiável de habilidades de pensamento deveria fazer mais que capacitar as crianças a lidarem de modo efetivo com as tarefas cognitivas imediatas, tais como problemas a serem solucionados ou decisões a serem tomadas. Deveria buscar consolidar as potencialidades cognitivas das crianças de modo a prepará-las a um pensar mais efetivo no futuro [...]. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 35).

Pensar melhor está relacionado à necessidade de ensinar o raciocínio e para Lipman (1995, p. 46), “[...] O raciocínio é aquele aspecto do pensamento que pode ser formulado discursivamente, submetido a critérios de avaliação (pode haver raciocínio válido e não válido) e ensinado [...]”. Vale ressaltar também segundo o autor que é no período da aquisição da linguagem que a criança inicia-se o processo de raciocínio, mesmo que, explicitamente, não o realize.

Além disso, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) afirma que as crianças necessitam serem auxiliadas para que desenvolvam as habilidades de pensamentos por meio do diálogo, na qual “[...] são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente [...]” enfim, desenvolver significados que possam auxiliá-las não apenas para pensarem quando forem agir, mas também para quando não devem fazê-lo. Isso as ajudaria não só na descrição e no posicionamento ponderado diante dos problemas, mas também na capacidade de decidir quando é melhor enfrentar problemas, ou adiá-los e ou evitá-los.

Considerando o exposto, mas, principalmente, a possibilidade de que pensar bem por si mesma, é uma capacidade formada pelas habilidades que precisam ser

ensinadas, a visão lipmaniana embasará o desenvolvimento desse processo e apresentará as principais habilidades cognitivas que podem ativar esse pensar bem.

Pensar bem para Lipman está relacionado à significação por meio da linguagem. Esse fato apresenta de imediato uma mudança de paradigma no ensino, no qual a criança deixa de ser inerte, receptora do conhecimento e torna-se ativa no uso de seu raciocínio. Este

[...] envolve, por exemplo, a utilização de inferências bem fundamentadas, a apresentação de razões convincentes, a revelação de suposições latentes, a determinação de classificações defensáveis e a organização de explicações, descrições e argumentos coerentes [...] produz uma sensibilidade em relação aos aspectos lógicos do discurso que foram desenvolvidos em nosso atual sistema educativo. (LIPMAN, 1995, p. 46-47).

Sabemos já que o raciocínio de uma criança na tenra idade inicia-se na aquisição da linguagem. Para Lipman (1995), nesta fase, há, intrinsecamente, a aquisição da lógica ocorrendo em muitos casos, antes mesmo que as crianças iniciem suas vidas escolares no jardim de infância. Tanto as habilidades lógicas quanto as sintáticas, ao serem construídas corretamente, garantem um futuro intacto de funcionalidade e de habilidades cognitivas. Qualquer lacuna nessa aquisição da linguagem de uma criança da pré-escola até a universidade, mostrar-se-á segundo Lipman (1995) carente de habilidades cognitivas elementares que garantirá uma boa compreensão daquilo que será exigido dela.

Além disso, ressalta que não se sabe até que ponto a experiência escolar retarda ao invés de estimular o melhor desenvolvimento da habilidade de raciocínio. Contudo, entendemos que o fato de raciocinar bem, não é garantia de sucesso acadêmico, pois raciocinar é apenas um dos fatores, outros podem ser, por exemplo: ter disciplina, não ausentar-se das aulas, fazer tarefas, enfim, inúmeras atividades que juntas garantem o sucesso escolar. Porém, vale mencionar segundo o autor que a ausência da habilidade de raciocínio pode sim produzir fracasso. Entretanto, o que está em questão, não é o sucesso teórico, ou seja, o acúmulo de informações que podem validar aprovação, mas se é possível aprender a pensar bem e quais habilidades cognitivas são necessárias para isso.

Na perspectiva de Lipman (1995, p. 50) “[...] Devemos dirigir a criança para uma eficiência do raciocínio de 100%, e não deveríamos nos contentar com menos,

do mesmo modo como não toleramos erros ortográficos ou de sintaxe.” Devemos dirigi-la, de modo que todas as habilidades de pensamento sejam sincronizadas e orquestradas. Para ele, é necessário que o pensamento seja ensinado em contexto humanístico para evitar o emprego inadequado das habilidades. Neste caso, a disciplina adequada seria a que fomenta a investigação em relação às suas problemáticas significativas, pois a filosofia representa o ensino de pensamento crítico, cuidadoso e criativo. Se analisarmos um procedimento didático em que o mestre demonstre fomentar a investigação, podemos encontrar o seguinte quadro

Os professores podem fazer perguntas e os alunos responderem sem qualquer uma das partes sinta a menor dúvida ou perplexidade, e praticamente sem que nenhuma atividade verdadeira de pensar tenha ocorrido, pois o processo é mecânico e planejado. Por outro lado, existem momentos em que o questionamento começa por aquilo que foi encontrado – alguma aberração, alguma discrepância, algo que põe em dúvida a sua certeza – estimulando nosso interesse e exigindo nossa reflexão e investigação. Se, portanto, pensar em sala de aula é considerado como algo desejável, o currículo não pode apresentar-se de maneira clara e inflexível, pois isso paralisa o pensar [...]. (LIPMAN, 1995, p. 32).

De fato, Lipman (1995) analisa de acordo com Bruner, algumas experiências pré-linguísticas capazes de sensibilizar uma criança em relação aos aspectos que correspondem sua linguagem como, ter facilidade de comportamento direcionado a determinado objeto, envolver-se facilmente no revezamento de uma atividade, apresentar facilidade nas experiências sistemáticas e facilmente, fazer distinções abstratas. Essas experiências pré-linguísticas, orientam a aquisição da linguagem sintática e semântica. Assim, resulta segundo Lipman (1995, p. 52), “[...] como encadeamento lógico, o trabalho com relações transitiva relações meios-fim e relações processo-produto [...] habilidades cognitivas [...] com relações simétricas, fazer comparações [...] classificar, fazer julgamentos afirmativos [...]”. Este processo pré-linguístico da criança envolve de modo simultâneo, elementos lógicos e de aptidões que oferecerão as condições para a atividade do pensamento. Assim,

[...] toda vez que supomos que as habilidades de raciocínio foram adequadamente aprendidas quando a criança é ainda muito pequena e que não é necessário uma atenção subsequente por parte da escola, deixamos as crianças em questão em uma situação onde podem fracassar totalmente, e com muitas delas, mais cedo ou mais tarde, isto realmente acontece. (LIPMAN, 1995, p. 54).

Vale ressaltar segundo Lipman (1995, p. 54, grifo do autor) que “[...] a matriz comportamental do pensamento é a *fala*, e a matriz do pensamento organizado (isto é, o raciocínio) é a *fala organizada*.” Essa está relacionada com a conversação, linguagem na qual, se lê e se escreve e tem suas habilidades cognitivas moldadas nas contextualizações, descontextualizações e recontextualizações. Contudo, o raciocínio, não está entre as mega-habilidades básica do ler, escrever e calcular, ele é essencial em relação a essas habilidades. Desse modo, “[...] Sem a capacidade de presumir, supor, comparar, inferir, contrastar ou julgar, para deduzir ou induzir, classificar, descrever, definir ou explicar, nossa própria capacidade para ler e escrever estaria ameaçada [...]”. (LIPMAN, 1995, p. 57).

Faz-se necessário, de acordo com Lipman (1995), saber que a fala tem poder quanto a expressar significados tanto a adquiri-los e, as crianças, desejam a todo tempo compreenderem o sentido que os adultos definem cada coisa ou palavra. Portanto, o que se busca é o aperfeiçoamento e fortalecimento das habilidades cognitivas e, na tenra idade, faz-se relevante incitar as habilidades nas áreas de investigação, raciocínio, na organização das informações e na tradução.

A habilidade de investigação surgirá de uma prática corretiva, não meramente um comportamento habitual ou convencional. Ela mostra-se contínua por meio de diferentes níveis etários, contribuindo diretamente na aquisição do significado no processo de leitura. No desenvolvimento desta habilidade, as crianças aprenderão a associar as experiências atuais com aquilo que já aprendeu ou que esperam que aconteça. Na análise de Lipman (1995, p. 66) “[...] Elas aprendem a explicar e a prever, e a identificar causas e efeitos, meios e fins e meios e consequências [...] a formular problemas [...] desenvolver as inúmeras capacidades que formam a prática que se associa ao processo de investigação.”

No entendimento de Lipman (1995) é por meio do raciocínio que ampliamos nosso conhecimento, sendo este fundado conforme nossa experiência de mundo. Na análise do autor, a lógica é inteiramente educativa, funcionando como uma advertência daquilo que pode ser verdadeiro para um e não verdadeiro para outro. De modo que tudo não está associado a todo resto e que relativismo não exclui a objetividade. Ele propõe que considerar aquilo que já se sabe, possibilita descobrir coisas afins, estando associada à natureza do diálogo. Desta forma, entendemos de acordo com ele que

[...] Quando pensamos por nós mesmos, em uma situação que não seja de uma conversa com outras pessoas, nossas deduções derivam de premissas que já conhecemos. Conseqüentemente, a conclusão inferida não é, de maneira alguma, extraordinária. Mas, quando ninguém conhece todas as premissas, como ocorre freqüentemente no diálogo, o processo do raciocínio possui muito mais vitalidade, e a conclusão pode surgir de modo consideravelmente inesperado. (LIPMAN, 1995, p. 66-67).

Na habilidade de organização das informações, Lipman (1995) propõe três tipos de agrupamentos: a sentença, o conceito, o esquema e os processos organizacionais. Esse conjunto é estabelecido por redes de relações que se organizará de maneira global para formular e expressar o que se sabe. O agrupamento de sequências são contextos básicos dos significados. Elas são blocos para a construção básica da leitura e da escrita e podem ser perguntas, ordens e exclamações, por exemplo. Representa uma sequência qualquer relação entre duas palavras. Quando temos uma relação entre sentenças, estas estão, integralmente, ligadas ao raciocínio. Sobre o conceito, entendemos de acordo com Lipman como um agrupamento por semelhanças que representa o veículo do pensamento, entidade na qual, permitirá sua realização que será descoberto por meio das comparações estabelecidas entre os termos. O esquema como último agrupamento, na perspectiva do autor, torna-se possível nas relações das partes com o todo. São dinâmicos e com uma necessidade ativa que demanda conclusão ou equilíbrio. Quando os esquemas são utilizados, temos uma conexão sobre algo que observamos. Contudo, o autor propõe ainda os processos organizacionais, refere-se aqui, às descrições e a narrativa. São como pousos e voos de um pensamento. Estes processos “[...] são maneiras de organizar e expressar as experiências [...] capazes de organizar o conteúdo informativo de tais experiências; elas são também, modos de transmissão.” (LIPMAN, 1995, p. 71).

Por último, e não menos importante, temos a habilidade de tradução ou interpretação. Nesta, faz-se necessário não apenas que a tradução da língua não perca o sentido original nas transmissões de significados, como também que garanta a compreensão e a comunicação entre os indivíduos de modo que os conhecimentos não sofram interferências de uma área de estudo para outra. No entendimento de Lipman (1995, p. 73) transformar uma poesia em música, troca-se a linguagem, mas se preserva os significados “[...] da mesma maneira que o raciocínio é aquela forma de pensamento que preserva a verdade através da

mudança, a tradução é aquela forma que preserva o significado através da mudança”. Contudo, ela transita entre as diferentes línguas e possibilita a construção de novos significados dentro de determinada linguagem, mas preserva o significado por meio da mudança.

À luz do exposto, entendemos que a educação das crianças está diretamente ligada à comunicação, na partilha de suas experiências. Essa por sua vez, acontece por meio da linguagem possibilitando a descoberta do problema, como combustível orientador da investigação, indagação e o início do pensar reflexivo. Tendo, conseqüentemente, a renovação da experiência mediada pelo diálogo e adquirida por meio do pensamento.

### 1.2.1 A Filosofia e o Pensar

Entendemos até o momento que a necessidade de abordarmos a filosofia com as crianças de acordo com Lipman, está ligada ao fracasso do ensino tradicional ao negligenciar o desenvolvimento do pensar dos alunos. Por esse motivo, esta proposta alternativa de Lipman busca o desenvolvimento da capacidade de pensar a experiência como forma de produzir significados.

De acordo com Kohan (2003, p. 104) “[...] propiciar a experiência da filosofia à escola, é preciso que as crianças e professores perguntem e se perguntem. Que traçam seus problemas, inventem seus sentidos e sigam uma linha problematizadora [...]”. Para o autor, “Lipman reconhece a importância do perguntar como ‘a borda principal da investigação filosófica: ela abre a porta para o diálogo, para a autocrítica e para a autocorreção’ [...] esse perguntar se inscreve na metodologia do ‘resolver problemas’ [...]”. (KOHAN, 2003, p. 104-105). Em outras palavras, é colocar a prova muitos saberes de campos da política, religião, ciência, arte que se mostram socialmente definidos.

Contudo, mesmo concordando com Lipman em relação à experiência do filosofar, Kohan (2003) critica a concepção de pensar de Lipman. Para ele, é muito problemático definir o pensar como habilidade, estabelecer hierarquias para o pensar e auxiliar as crianças que pensem bem. Acredita que a filosofia concebida como habilidade impede a dimensão da experiência, pois ela não é uma técnica e não é mecânica. Reforça também que hierarquias de pensamentos promovem uma desigualdade do pensar e que a filosofia luta contra essa, além de verificar o pensar

de Lipman como moralizador, pois além de crítico, cuidado e criativo, precisa ser bom. Nas palavras de Kohan (2003), a filosofia estar presente na escola para Lipman é relevante: “Para construir, por meio da formação das crianças, seus sonhos mais bonitos de um mundo melhor, formando, por meio de bons pensadores, uma sociedade democrática. (KOHAN, 2003, p. 111).

Entretanto, acreditamos que promover questionamentos para que a criança pense bem é uma oportunidade de experienciar seu pensamento e não controlá-lo. Em nosso entendimento, a intenção de Lipman não é moralizar o pensar e suas habilidades, mas sim aperfeiçoar o pensamento natural que tem sido desprezado no contexto escolar.

Para Muraro (2013, p. 12) “A experiência do filosofar caracteriza-se pelo aprender a usar a inteligência como capacidade criadora de significados num ambiente de diálogo [...]”. Em outras palavras, é aprender a discutir uma ideia, elaborar hipóteses. Oportunidade de experiência que de acordo com o autor pode iniciar na primeira infância, pois o que predomina são as possibilidades de falar e pensar.

[...] A vida da criança já tem um enredo, uma cultura, uma linguagem, sensações e percepções do mundo. Os problemas pulsam no seu coração. A experiência concreta que o aluno traz é a matéria do filosofar. Dela se parte e a ela se volta com novos significados que lhe abrem horizontes. A experiência do pensar na infância [...] é altamente imaginativa, mais livre e criadora [...]. (MURARO, 2013, p. 12).

No entendimento de Kohan (2003, p. 229) “A filosofia consiste, então, em fazer planos, colocar problemas e criar conceitos sendo que os problemas dão sentido aos conceitos no plano em que se inscrevem [...]”. Desta forma, o que é o pensar? Pensar se enquadra numa questão muito maior que a preocupação, uma ideia clássica na filosofia. Para Leleux (2008, p. 127) “[...] pensar, é ‘formar ideias em seu espírito; conceber noções, opiniões, pela atividade da inteligência, pela reflexão’ e ‘ter uma certa opinião’”. Na concepção de Lipman (2005), está enfático que o pensamento deve acontecer na sala de aula de forma autônoma, crítica e razoável.

Pensarmos o pensamento no âmbito escolar é uma abordagem muito ampla e com um significado diferente para o nosso momento histórico. Com isso,

concordamos com Kohan (2003) quando argumenta que muitas são as propostas pedagógicas que enfatizam a insistente intenção de ensinar a pensar e desenvolver os pensamentos críticos e criativos nas crianças, inclusive os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Leis de Diretrizes e Bases. Contudo, o pensar se apresenta ainda em um patamar de desvalorização. Esses motivos nos fazem considerar a relevância da experiência do pensar bem e nos impulsiona a sinalizar a busca desde pensar que Lipman defende.

### 1.2.2 A Criança como Protagonista do Pensar Bem

Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) considera que as crianças são movidas pela curiosidade e almejam infinitas experiências em suas vidas que sejam tanto relevantes quanto significativas. Surgem destas, seus inúmeros questionamentos sobre o mundo. Os adultos são os provedores de grande parte destes significados. Entretanto, como as crianças confiam muito nas crenças dos adultos elas ainda não dispõem da capacidade de questionar estas crenças construídas evidenciando seus possíveis equívocos.

Nesta perspectiva, o autor aponta que o diálogo é o caminho mais indicado para construir os significados das experiências. Na experiência dialógica as crianças aprendem a lógica e a linguagem simultaneamente, fator que possibilita a motivação e o interesse por compreensão mais completa e unificada destes significados. Neste sentido, tanto a criança quanto o professor precisam de um currículo voltado para a busca das conexões destes significados. A criança pode participar ativamente na medida em que as capacidades de questionamento é integrada ao processo educacional, como salienta a citação seguinte já mencionada

[...] se a principal contribuição da criança ao processo educacional é seu caráter questionador, e se a filosofia é caracteristicamente uma disciplina que levanta questões, então a filosofia e as crianças parecem ser aliadas naturais [...]. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 50).

As crianças tendem a fazer perguntas como: de que maneira o mundo começou? O que é a morte? O que é mente? Por esse motivo, “[...] elas se admiram e se questionam não só sobre elas mesmas, mas também sobre o mundo [...]”. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 56). Assim, para elucidar os mistérios e

maravilhas sobre o seu espaço de vivência, os autores destacam que existem três maneiras que as auxiliam na descoberta dos significados das suas experiências. Segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 57) “[...] A primeira é mediante uma explicação científica. A segunda é por meio de um conto de fadas [...] que ofereça uma interpretação útil num nível simbólico. A terceira é formulando o assunto filosoficamente em forma de pergunta.” Sendo a última, a maneira que destacaremos e defenderemos para o pensar bem.

Vale frisar também que as crianças buscam julgamentos para saciar compreensão de algo, muitas vezes, sem saber a diferença entre o conhecimento ser filosófico ou científico. De acordo com os autores, independentemente disso, “[...] buscam significados que não sejam nem literais (com as explicações científicas) nem simbólicos (como os contos de fadas), mas significados que possam ser chamados filosóficos.” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 61). O que não quer dizer que temos que anular as demais explicações citadas. Esses, normalmente têm características metafísicas, lógicas ou éticas e estão relacionadas a desejarem saber o que importa ou não e o que é importante ou não.

O pensar filosófico das crianças segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) começa exatamente quando inicia sua fase dos por quês. Ela, a pergunta, mostra-se favorita no diálogo infantil e tem duas funcionalidades, a qual uma está ligada a uma explicação casual e a outra, relacionada a uma finalidade. Na perspectiva do autor, por meio da pergunta as crianças buscam também tanto as razões quanto as causas dos por quês e isso, faz-nos pensar que, às vezes, estão interessadas em justificações ao invés de explicações.

Para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 108) “[...] as crianças têm uma inclinação natural para serem especulativas e globalizantes em vez de analíticas e sensíveis às diferenças [...]”. Deveriam ser capazes de fazer escolhas inteligentes, mas não às faz pelo simples fato de desejarem aproveitar a plenitude de todas as oportunidades que lhes aparecem.

Nesse raciocínio, se faz interessante frisar segundo os autores, (1994) que a maior habilidade para manejar relações entre as partes e o todo, acontece com as crianças entre dois e sete anos. Argumentam que “As crianças sentem necessidade de refletir sobre os principais aspectos do período de vida pelo qual estão passando no momento [...]”. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 113). Frisam também que

[...] as crianças constantemente querem saber o que queremos dizer quando usamos esse ou aquele termo: elas estão interessadas não só nas palavras, mas nas crenças que envolvem essas palavras, crenças que não estão dispostas a aceitar sem maiores explicações. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 114).

É relevante destacar de acordo com Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) que as crianças deveriam ser motivadas para articularem bem seus modos de ver as coisas. Quando as crianças pensam de forma reflexiva sobre seus interesses e suas necessidades, nos mostram como indicador que as discussões filosóficas que elas têm praticado, parecem proveitosas. As crianças são diferentes, pensam diferentes, agem de modos diferentes e têm valores diferentes. Dessa forma, pensar bem sobre os significados das coisas é o mais importante para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 121), como já salientado, que “[...] O que importa é que adquiram uma melhor compreensão a respeito do que pensam e porque pensam, sentem e agem do jeito que fazem e de como seria raciocinar efetivamente.” Isso quer dizer-nos de acordo com eles que, as crianças precisam de liberdade para fazer defesa dos valores que desejarem, pois normalmente, mostram-se capazes de tratar de problemas com novas maneiras, contudo, com responsabilidade.

Como será destacado no próximo capítulo, as crianças precisam de pessoas modelos, nesse caso o professor, adulto em que possam confiar, pois “[...] estão dispostas a assumir riscos dentro da discussão que se desenvolve e oferecer razões para suas opiniões.” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 144). Percebem por meio do diálogo com suas reflexões e questionamentos sua capacidade de fazer trocas significativas de impressões, de experiências e também de expectativas sobre aquilo que pensam. Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 145) frisam também que “[...] Começam a compreender a importância de reconhecer os pontos de vista das outras pessoas e de apresentar argumentos para suas próprias opiniões [...]”. Contudo, levam mais tempo para compreenderem todo o procedimento de uma discussão que seja proveitosa, pois

[...] Requer o desenvolvimento dos hábitos de ouvir e refletir. Significa que aqueles que se expressam durante uma discussão devem tentar organizar seus pensamentos de modo a que não divaguem sem um ponto concreto. As crianças pequenas podem querer falar todas ao mesmo tempo ou, simplesmente, não falar [...]. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 146).

Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 147) continuam, destacando que “[...] algumas crianças expressam-se sem problemas [...] outras ouvem atentamente, seguem a discussão e podem, assim, participar dela fazendo contribuições [...] existem crianças que raramente falam, mas ouvem de modo atento e construtivo [...]”. Isso nos confirma o que já foi mencionado pelos autores que, as crianças são diferentes e também organizam seus pensamentos de maneira diferentes. Assim, conforme ouvem os outros, elas não apenas aprendem mais sobre si mesmas, como também aprendem a apreciar e respeitar outros valores e outras opiniões.

Com o tempo, os alunos em seus diálogos “[...] começam a fazer o mesmo e a se corrigirem uns aos outros em situações semelhantes [...]”. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 166). Confirma-se aqui, a relevância do professor questionador. Faz-se interessante destacar também segundo os mesmos autores que ao entrarem em uma discussão “[...] as crianças oferecem suas crenças ou opiniões sem se preocuparem em fundamentá-las [...]” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 167). Contudo, é relevante mencionar que

[...] em discussões ponderadas e reflexivas, as crianças adquirem confiança em sua capacidade de pensar por si mesmas. Como conseqüência, avaliam mais cuidadosamente o que os outros dizem, assim como os seus próprios comentários. Esses são processos que se auto-reforçam: uma vez que as crianças se envolvem neles, tornam-se surpreendentemente hábeis no pensamento filosófico construtivo [...]. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 180).

Em suma, entendemos que a criança é protagonista no processo de aprender a pensar como condição para o desenvolvimento do pensar bem. Ela precisa ser estimulada à prática do diálogo e da organização de seus pensamentos, pois segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994), a filosofia contribui para a organização do pensamento para que a criança apresente a criticidade e pense sobre seus pensamentos e sobre os dos outros. Auxilia também na satisfação da conquista de um pensamento razoável, tornando a criança sensível, quando fracassa em suas tentativas de pensar.

### 1.3 EDUCAÇÃO E A EXPERIÊNCIA DE PENSAR REFLEXIVO

Partindo da concepção de que a educação deveria visar o aperfeiçoamento do pensar, é importante considerarmos a deficiência na competência do pensamento como um grave problema encontrado entre os alunos. Entendemos, segundo Splitter e Sharp (1999), que estamos diante de um enigma solúvel, visto que vivemos em um mundo com uma abrangente perspectiva de nos tornarmos tanto mais razoáveis quanto mais pensativos.

Compreendemos de acordo com Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) que através do diálogo, a experiência de pensar bem pode acontecer e promover uma reflexão. Considera que por meio da prática dialógica o sujeito, nesse caso a criança em uma comunidade de investigação, significa sua discussão não apenas em sua interpretação do todo, mas também pelas significações oferecidas pelo próprio diálogo e pelo espaço. Contudo, faz-se necessário ressaltar que nem todos os diálogos representam uma comunidade de investigação. De acordo com Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 46) “[...] Enquanto estão interessadas apenas com o que têm para dizer, sem levar em conta o desenrolar do diálogo, não se pode dizer que estejam participando plenamente de uma comunidade de investigação [...]”. Entretanto,

[...] Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 44).

De acordo com Splitter e Sharp (1999, p. 122) “[...] É importante dar as crianças oportunidades de discutir o significado e o valor de sua própria investigação, como um passo necessário em direção a internalizar os procedimentos envolvidos.” Quando o diálogo é internalizado, somos capazes de argumentar, mentalmente, os pensamentos dos outros e também perceber as inferências, razões e pressuposições envolvidas no que escutamos. Isso justifica a reflexão ser posterior ao diálogo, na qual Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 45) explicam que “[...] o raciocínio superficial é atacado e criticado; não se permite que passe sem ser

questionado. Os participantes da discussão desenvolvem críticas em relação ao que as outras pessoas dizem.”

Ressaltam também que os significados alcançados, são resultado da experiência de pensamento, no qual a criança ouviu, falou, refletiu e significou. Reforçam que mais importante que descobrir os significados das experiências é mantê-los vivos e alimentados. Visto que, o diálogo pode gerar a reflexão, Splitter e Sharp (1999) asseguram que a razoabilidade lembra uma boa habilidade em raciocinar, porém somente raciocinar, é a racionalidade, um raciocínio comumente, dedutivo e sem contexto. Razoabilidade para elas é quando se ultrapassa o agir racionalmente. Está relacionado ao bom senso, à conformidade e à igualdade.

Para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 189) “[...] o significado da busca razoável e uma boa razão é também algo ligado a um contexto. Consequentemente, a abordagem das boas razões repousa, basicamente, num senso intuitivo do que pode valer como uma boa razão [...]”. Acrescentando, Splitter e Sharp (1999, p. 17) compreendem a razoabilidade como “[...] uma atitude social: a pessoa razoável respeita os outros e está preparada para considerar seus pontos de vista e sentimentos, a ponto de alterar sua própria opinião a respeito de assuntos de significância [...]”. Compreendemos neste diálogo, um espaço para discussão comum na qual cada pessoa tem suas razões para defender seus próprios argumentos e/ou opiniões, mas se colocam em uma posição de igualdade a ponto de significar algo novo.

Splitter e Sharp (1999) destacam essa atitude social como um preenchimento da lacuna existente entre o pensar e o agir, promovendo a partir dessa postura de pessoa razoável um agir mais rigoroso e um pensar melhor dos fatos ou razões. Interessante mencionar que segundo Lipman (1995, p. 193) toda lógica de julgamento exige uso de critérios e realização de comparações para que haja discernimento entre semelhanças e diferenças, associações e diferenciações. Destacando que “[...] não podem existir tais coisas como diferenciações sem diferenças de associações sem um encadeamento lógico, e isto o leva a reconhecer que não há julgamentos sem relações.” Splitter e Sharp (1999, p. 121) reforçam que “[...] Dentro de um contexto assim, os alunos se acostumam a formular os critérios e normas pelos quais julgam os pensamentos como bons ou maus, fracos ou fortes, melhores ou piores, e pelos quais eles procuram melhorar.” Pois, o ético é social.

Assim, para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 190) “O principal propósito da lógica das boas razões é avaliar os próprios pensamentos e os pensamentos alheios em relação às ações ou acontecimentos [...]”. Isso auxilia as crianças a ampliarem as suas possibilidades de pensarem sobre o pensar. Considerando essa abordagem, o pensar bem para Lipman é “[...] um pensamento autônomo, crítico e razoável [...]”. Para Sharp, principal colaboradora de Lipman, de acordo com Daniel (2000, p. 111) “[...] o pensamento autônomo é uma fonte de insegurança, de angústia, e quem sabe até de marginalidade. Contudo, ela afirma que é a única forma de pensamento que garante a autenticidade da pessoa e a evolução social.”

Nessa perspectiva, o pensar bem de forma razoável, refere-se ao pensamento de ordem superior<sup>8</sup> defendido por Lipman. Pensamento este que faz menção ao pensar crítico e criativo. Para ele “[...] os aspectos críticos e criativos sustentam e reforçam um ao outro, como no caso onde o pensador crítico inventa novas premissas ou novos critérios, ou quando o pensador criativo dá uma nova orientação a um costume ou tradição artística [...]” (LIPMAN, 1995, p. 38). Isto quer dizer-nos que, as duas ideias reguladoras do pensamento de ordem superior é a verdade e o significado.

Lipman faz uma crítica às percepções levantadas a tal pensamento e não as considera, suficientemente, concretas para superar a valoração que o pensamento complexo tem para ele. Em geral, o pensamento de ordem superior

[...] é conceitualmente rico, coerentemente organizado e persistentemente investigativo. Cada uma destas características é controversa. Pode ser questionado o aspecto de que o pensamento de ordem superior não é conceitualmente rico, necessariamente, visto que pode ser coerente, flexível, habilidoso, etc., mesmo quando lidando com materiais que são ideativamente um tanto superficiais. O material não precisa estar coerentemente organizado, como ocorre em obras de ficção não lineares que nos deixam perplexos por sua heterogeneidade e, no entanto, nos impressionam por seu *insight*. Nem tampouco é necessário que seja persistentemente investigativo, pois este pode contentar-se em simplesmente espelhar a realidade no lugar de investigá-la. (LIPMAN, 1995, p, 37).

---

<sup>8</sup> Matthew Lipman utiliza e defende o termo ordem superior para fazer menção ao pensar bem que está vinculado ao paradigma reflexivo. Este pensamento é estabelecido das relações do pensamento crítico e pensamento criativo. Lipman empregou o termo “pensamento de ordem superior” na primeira edição do livro *O pensar na educação*, publicado em inglês com o título *Thinking in education*, em 1991. Esta mesma obra foi reescrita pelo autor com nova publicação em 2003 na qual ele suprime o termo “pensamento de ordem superior” e adota o termo “pensamento multidimensional”, composto de três dimensões do pensar excelente: crítico, criativo e cuidadoso. Este último tipo de pensamento é uma inovação em relação à primeira edição.

Para Lipman (1995, p. 37) “[...] As três características anteriormente mencionadas – riqueza, coerência e curiosidade – podem ser consideradas como pontos aos quais o pensamento de ordem superior sempre retorna, não aqueles dos quais jamais se afasta [...]”. Contudo, o processo para aperfeiçoamento deste pensamento é tão relevante quanto à conquista da criança de pensar bem por si mesma. O autor menciona que o pensamento de ordem superior deve ser ensinado de forma direta e imediata, ou seja, com questionamentos e diálogos durante a experiência para que seja altamente significativo tanto para as crianças quanto para os mestres.

Promover o pensamento do pensar excelente de acordo com Lipman (1995) está intimamente, ligado ao processo dialógico, seja ela filosófica ou não. Uma educação orientada pelo diálogo pode cuidar da dimensão crítica e criativa do pensar. Assim, um pensar crítico pode ser caracterizado segundo Lipman na visão de Daniel (2000, p. 116-117) da seguinte forma:

1. Regido por critérios particulares e faz suas avaliações utilizando um critério por vez. Podendo ser uma avaliação elevada quanto à verdade, mediana no que diz respeito a coerência ou fraca em relação ao significado;
2. Leva a julgamentos na qual a validação dos métodos garante os resultados;
3. Faz autocorreção pois não há vergonha ao confessar sua falibilidade, engajando-se para ativar os próprios erros e, conseqüentemente, corrigi-los;
4. Sensível ao contexto porque esse pensamento é flexível a medida que reconhece que diferentes contextos exigem diferentes aplicações das regras e dos princípios.

Assim, de acordo com Lipman (1995) o pensamento crítico envolve o raciocínio e o julgamento, sendo esta relação altamente complexa e que como combinação, nos auxiliam no cultivo da racionalidade que desejamos em nossas crianças. Além disso, não pode existir o pensamento crítico sem um mínimo de julgamento criativo, igualmente, o inverso para o pensamento criativo. Para Leleux (2008) a manifestação do pensamento crítico visa o significado dos termos e das experiências e compreendemos segundo o autor, como ponto de partida a convergência e de chegada, a divergência. Para o pensamento criativo, o autor propõe a contextualização dos significados.

Dessa forma, podemos destacar em Lipman (1995) que o pensamento criativo, envolve a habilidade, o talento e o julgamento criativo. Este pensamento para Splitter e Sharp (1999) “[...] culmina em novas idéias, novas possibilidades – é dirigido a fazer julgamentos, mas é estruturado por parâmetros diferentes daqueles que determinam pensamento lógico ou crítico [...]”. O pensador criativo busca estar mais próximo a verdade com seu modo exibitivo. Os autores Splitter e Sharp (1999, p. 129) frisam também que “[...] Pensamento criativo é um aspecto do crescimento pessoal: um ímpeto interior, não meramente uma reação à convenção e à tradição.” Isto quer dizer-nos que, a posição do pensador criativo possibilita-lhe romper regras lógicas e também de gramática porque busca construir novos olhares para as coisas.

[...] Quando se chega àquele aspecto do pensamento que está preocupado com o significado e compreensão – com ver sentido<sup>9</sup> em algo que se apresenta como intrigante –, a habilidade da criança pequena para imaginar novas possibilidades e pensar criativamente pode ser ainda mais valiosa que a maior experiência e sofisticação lingüística de seu colega maduro [...]. (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 129).

Partindo disso, compreendemos o pensamento criativo para Lipman (apud DANIEL, 2000, p. 117) como:

1. Sensível a uma multiplicidade de critérios, pois emerge de afirmações de critérios pertinentes e de suas tensões dramáticas;
2. Leva a julgamentos pois procede mais da orientação para bons resultados do que para métodos;
3. Autotranscendente por ser dialético ao visar a emergência das sínteses criadoras;
4. Regido pelo contexto por controlar a qualidade total da situação e transferir essa globalidade à integridade do produto.

Esse pensar complexo tratado por Lipman (1995) como a fusão do pensamento crítico com o pensamento criativo, na qual não se sobrepõem um ao outro, mas completam-se, leva-nos ao pensamento excelente. Vale frisar que essa excelência cognitiva está relacionada com a criatividade e com a racionalidade, na qual as pessoas devem “[...] sustentar tais convicções estando ciente, simultaneamente, das razões e dos fundamentos sobre os quais estas se baseiam

---

<sup>9</sup> Este sentido diz respeito a significado.

[...]”. Além disso, no entendimento de Lipman (1995, p. 42) um pensamento complexo é aquele que “[...] leva em consideração a sua própria metodologia, seus próprios procedimentos, sua própria perspectiva e ponto de vista [...] está preparado para reconhecer fatores que são responsáveis pelas tendências, preconceitos e auto-ilusões [...]”.

Compreendemos dessa forma, que pensar bem em Lipman está relacionado ao pensar superior ou complexo de ordem elevada, o que nos motiva a continuar justificando a importância do desenvolvimento do pensar na prática educativa, as possibilidades de sua aplicabilidade e a criação de um ambiente nas quais as crianças tornem-se sujeitos mais críticos, autônomos, dialógicos e razoáveis.

#### 1.4 EXPERIÊNCIA DIALÓGICA

Lipman e Dewey são filósofos pedagogos referenciais da relação entre filosofia e educação. Dewey (1979b) defende uma educação ancorada na experiência, o qual conceitua educação como vida e a experiência como a própria vida. Lipman por sua vez, floresceu algo inovador, fazendo com que a filosofia fizesse parte integrante da aprendizagem. Sua perspectiva se pautava em um novo paradigma, uma proposta alternativa de ensino reflexivo que aprimorasse a capacidade do pensar na experiência dialógica. Dessa forma, abordaremos uma introdutória caminhada da relação tênue existente entre o pensar e a experiência que é relevante para ambos os autores e que contribui para a formação do indivíduo.

De início, é necessário destacar qual o conceito dessas palavras em um e no outro e compreender que o conceito de experiência sofreu profunda modificação social e intelectual. Para Dewey (1979b) pode ser vista como guia da vida moral, servindo por meio da comunicação não só para formação de novos hábitos e de mudanças nos comportamentos, como também, promovendo uma experiência de qualidade para os que a vive.

Historicamente, o conceito de experiência faz referência há dois fatores. O primeiro é a nova concepção da relação entre razão e a própria experiência. Mudança em sua natureza, seu conteúdo e em seus métodos. O segundo, não menos importante, “[...] converte-se em coisa primariamente ativa [...] conexão íntima entre agir e sofrer [...] Ações desconexas e sofrimentos desconexos não são

experiências [...]”. (DEWEY, 1959, p. 104). Dessa forma, é imprescindível ver a experiência como o processo de interação do sujeito e da situação.

Lipman (1995) argumenta sobre a experiência também como uma teia conexa. Afirma que os significados são produtos das experiências realizadas por uma pessoa. Essas experiências são orientadas pelos julgamentos, do mesmo modo, que os julgamentos são formados pelos dados extraídos da situação. Frisa ainda que para reconhecer o valor da experiência são necessários critérios. Sem experiência, os significados não teriam valor.

De acordo com Lipman (apud DANIEL, 2000, p. 131), por um lado afirma “[...] que o diálogo é uma experiência e, por outro, que essa atividade experimental é a mais concreta e a mais eficaz no sentido de motivar o espírito a engajar-se numa investigação filosófica.” Entretanto, se faz necessário destacar para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 46), como mencionado anteriormente do trabalho, que não são todos os diálogos que representam uma investigação filosófica “[...] Enquanto estão interessadas apenas com o que têm para dizer, sem levar em conta o desenrolar do diálogo, não se pode dizer que estejam participando plenamente de uma comunidade de investigação [...]”. Por isso, ajudar as crianças de acordo com Lipman a descobrirem as relações entre as partes e o todo em suas experiências, é auxiliá-las na conexão do contexto para que possam construir significados de suas vivências.

Completando a visão lipmaniana, “[...] o único sentido que as crianças respeitarão será aquele que elas mesmas possam extrair de suas próprias vidas, e não aqueles que lhes é oferecida pelos outros.” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 98). Essas significações segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) podem ocorrer por maneiras diversas. Uma delas são as alternativas, nessa, faz-se importante a criança considerar a negativa de sua ideia como correta. Quando ela começa a desenvolver essa noção, perceberá que os pensamentos e ações negativas ordenadas, exibirá um padrão de alternativas. Para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 99, grifo do autor) negativas ordenadas podem ser compreendidas com o seguinte exemplo

[...] suponha que a criança pense em *trabalhar*, e quando considerar a negativa, o resultado é não *trabalhar*. Mas, não *trabalhar* pode ser interpretado pela criança como *brincar*, de modo que agora ela tem dois pensamentos. Trabalhar e brincar. E então existem quatro

alternativas: trabalhar e brincar; trabalhar e não brincar; brincar e não trabalhar; não trabalhar e não brincar [...]. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 99, grifo do autor).

Entretanto, não necessariamente, uma consciência de possibilidade, mas um caminho entre as partes e o todo das suas experiências.

Outras maneiras alternativas citadas por Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) nas quais as crianças podem desenvolver habilidades para significar suas experiências são: a imparcialidade e a coerência. Na primeira, é imprescindível promover um espaço na qual, venham aprender a ser objetivas e imparciais ao apresentarem seus problemas. Sabe-se que é difícil para criança, mas com a motivação aprendem rapidamente. Do mesmo modo, descobrir a coerência das palavras tem relação com o incentivo e conscientização do uso das mesmas, desde a tenra idade. Com isso, a criança aprenderá que o significado de uma palavra em frase ou parágrafos, pode mudar.

As significações podem ocorrer também segundo os autores, ao oferecer razões para as crenças. Para isso, se faz necessário que as crianças coloquem em provocação suas ideias, sendo um diálogo benéfico, não apenas para quem pergunta, mas também para quem necessita pensar para responder e, para outros que executam e podem refletir sobre suas crenças. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994). Além disso, a globalidade, termo utilizado por Lipman, pode ser também um grande instrumento de significação das palavras. Nesse caso,

O professor poderá ser a grande ajuda nessa questão. Ele tem a experiência do mundo que geralmente as crianças não têm; ele sabe como as coisas que acontecem no mundo se relacionam entre si. Desse modo, ele pode orientar as crianças perguntando-lhes se podem ver as conexões entre determinadas idéias (nos casos em que ele possa identificar a conexão e as crianças, não) e ajudando-as a relacionar suas idéias com as coisas que acontecem em suas vidas e no mundo em que vivem. Pode ajudá-las quando parecem não estar encontrando, sugerindo conexões e possíveis implicações ou consequências de suas idéias. Pode tentar colocar seus pensamentos em algum tipo de contexto que permita que suas idéias façam sentido, pois quanto mais abrangente for o contexto de uma idéia, mais rico será o seu sentido. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 107-108).

Para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 111) desvendar vivências também é uma forma bem significativa de auxiliar as crianças na construção dos significados.

De acordo com eles a questão chave para que as crianças desenvolvam sua capacidade de avaliar as situações é prepará-las “[...] para a vida do dia-a-dia, incentivando-as a participarem de situações imaginárias em que se enfatiza a percepção das nuances em vez das opções do que podem, ou não, fazer.” Desse modo, podem compreender seu caráter, trabalhar a imaginação, apresentar coragem para realizar algumas alternativas razoáveis ou plausíveis, pois já são sujeitos moralmente responsáveis.

Para concluir, vale ressaltar também que para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) descobrir as relações entre as partes e o todo, ou seja, o contexto histórico, político, social e econômico, auxilia muito nas significações. Essa relação promove o desenvolvimento da capacidade de raciocinar, desenvolve a criatividade, oportuniza o crescimento pessoal e interpessoal e desenvolve a compreensão ética.

[...] as crianças menores, entre dois e sete anos de idade, mostram uma grande habilidade no manejo das relações parte-todo, uma habilidade que, infelizmente, tende a desaparecer à medida que vão chegando na adolescência [...] Se o dia escolar da criança contivesse relações parte-todo significativas, e se os professores dessem uma atenção especial à relação que existe entre os fragmentos do conhecimento e a vida da criança, então seria possível que a compreensão das relações entre as partes e o todo fosse um processo acumulativo ao invés de ir se esvaziando aos poucos. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 113).

Em suma, como mencionado anteriormente “[...] as crianças constantemente querem saber o que queremos dizer quando usamos esse ou aquele termo: elas estão interessadas não só nas palavras, mas nas crenças que envolvem essas palavras, crenças que não estão dispostas a aceitar sem maiores explicações.” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 114). Desse modo, segundo Lipman (1995, p. 349) “O adulto serve, com frequência, para traduzir a experiência da sociedade e sua cultura ao estudante, e para traduzir a experiência do estudante para a sociedade. A comunidade de investigação incorpora esta tradução na prática escolar cotidiana.” Isso afirma-nos, que é possível aprender experiências de outras pessoas por meio do diálogo. Nesse mesmo raciocínio, é relevante dialogar com Dewey, pois faz referência à experiência como a própria vida.

Para Dewey (1959, p. 98-99) “[...] tôda e qualquer experiência concebível, poderá alcançar autoridade e direção universal, necessária e certa [...] devemos acomodar-nos com o que temos a experiência, e utilizá-la o melhor possível [...]”. A

experiência representa para Dewey (1980) uma interação entre situação e agente na qual ambos são modificados.

O elemento ativo da experiência é o agir de determinado modo, de forma que sinta ou sofra alguma reação que são suas consequências, estabelecendo assim, uma relação peculiar entre os elementos. Contudo, uma mera situação não garante experiência. Ela será significativa quando promover uma reflexão consciente da realidade. Como expressado, anteriormente, é necessária uma conexão íntima entre agir e sofrer. Por exemplo, quando uma criança coloca o dedo na chama, conseqüentemente, ela sente dor que causará uma mudança física, no caso, queimadura. Desse modo, Dewey (1979b, p. 153) confirma que a natureza da experiência “[...] 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”, ou seja, uma significação que possibilita a percepção do elemento, uma análise com pesquisa que oriente a aquisição de conhecimentos e que possa dirigir o curso de novas experiências.

Nesse raciocínio, Dewey (1979b) ressalta que o agrupamento social é mediado pelo contraste do adulto que já adquiriu um comportamento definido e a imaturidade da criança, que diminuirá seu distanciamento imaginário com o crescimento da civilização. Neste, a imaturidade, consiste no crescimento que está relacionado em resolver problemas da própria experiência no âmbito social e natural. Esse conceito de imaturidade tratado por Dewey, não apresenta significado pejorativo e também não faz relação com idade cronológica ou biológica de uma criança. Defende esse conceito como uma sujeição e um crescimento humano nos grupos sociais e o divide em duas partes: dependência e plasticidade. O primeiro porque o homem tem uma flexibilidade que o capacita para desenvolver uma potencialidade de aprender e ter a continuidade do aprendizado na dependência social. Esta dependência representa o indivíduo adulto, que também é imaturo no agrupamento social, pois também é passível de transformação contínua, mas que já tem uma crença ou hábito definido.

No segundo, a plasticidade, o ser imaturo que seria a criança e também o adulto que está passível de transformação, apresenta a capacidade de reter a experiência já potencializada. Desse modo, não só aprende, mas faz também a aplicação dessa experiência renovada em uma nova possibilidade de experiência, transformando uma situação de dificuldade em uma possibilidade de aplicar,

modificar ações anteriores e construir novos hábitos ou comportamentos definidos. Para isso, Dewey “[...] destaca a ‘necessidade de se comprovar o pensamento por meio da ação que se quer ser transformada em conhecimento’”. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 14).

Importante frisar que para Dewey (1979b) o pensamento não ocorre na experiência de imediato e não é toda experiência que significará algo. Para ele “[...] Cem gramas de experiência são melhor que uma tonelada de teoria simplesmente porque é apenas na experiência que qualquer teoria ganha sentido vital e é verificável [...]” (DEWEY, 1979b, p. 158). Dewey destaca ainda que “[...] tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente.” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 33). Neste caso, os elementos ativos e passivos significam a natureza da experiência por serem fatores que conexos promovem a sua utilização ou a valoração. Além disso, Dewey (1980, p. 116) esclarece que a educação é o organizar e o reorganizar a vida “[...] como um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.” A partir disto, compreendemos que a vida para Dewey é um processo de renovação em si mesmo e que representa a capacidade de aprimorar a qualidade de sua experiência. Para reforçar destaca que

[...] enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente. Existe, sem dúvida, certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim as primeiras fases como as últimas do processo educativo, têm todas igual importância e todas colaboram para que eu me instrua e me eduque – instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração. (DEWEY, 1980, p. 116).

Dewey (1979a) argumenta sobre formas de pensar, mas destaca como a melhor, o pensar reflexivo. Sabemos que pensar sem reflexão é uma operação mental que é criticada por Dewey (1979a, p. 14) e que ele define como “[...] um curso desordenado de ideias que nos passam pela cabeça, automática e desregradamente.” Tecnicamente, o pensamento é um passo a passo de uma sequência de ideias engendradas como uma cadeia num movimento continuado que

é perfeitamente definido pelo autor “[...] como a *operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades) de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas, uma relação entre o que sugere e o que é sugerido.*” (DEWEY, 1979a, p. 21, grifo do autor). Esse pensar precisa, necessariamente, oferecer uma problemática que possibilite a vivência de experiências de primeira mão e de grande modo, experiências próprias, garantindo a participação do ser imaturo no processo de organização do assunto determinado. Assim, descobrirá o que essa experiência indica ou significa e conseguirá construir novos significados por meio da renovação de sua experiência. Isto nos diz que, essa reflexão possibilitará a investigação de algo e a experimentação do seu valor, permitindo que os dados possam ser realmente confirmados e justificados.

Para Dewey (1979a, p. 22) esse pensamento por meio da reflexão abrange inúmeras operações como: “[...] um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.” Para ele, “Não existe reflexão, quando consentimos que nossa atividade mental passe insensivelmente de um assunto para o outro, ou que nossa imaginação se entregue livremente a seus caprichos”. (DEWEY, 1979a, p. 23). Destaca também, como já salientado, a dúvida como orientador base do mecanismo da reflexão representando o combustível para uma perfeita investigação, pois com o surgimento do problema, o pensamento será objetivado e orientado por ela.

Dewey (1979a) ressalta que os hábitos de pensamento precisam ser educados, como já mencionado, pois “[...] temos que aprender a *como* pensar bem, especialmente *como* adquirir o hábito geral de refletir” e isso, dar-se-á apenas nas interações sociais. (DEWEY, 1979a, p. 43, grifo do autor). Além disso, destaca que pensar define-se como “[...] inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, é *perguntar.*” (DEWEY, 1979a, p. 262, grifo do autor). Contudo, sabe-se que pensar para Dewey não é uma operação simples e o facilitador, ou seja, o adulto que conduzirá esse ato necessita de clareza, veracidade na compreensão do significado das palavras e ter consciência que cada ser compreende de maneira diferente. Dewey (1979a, p. 53-54) reforça ainda que “pensar é um ato específico, não um aparelho mecânico, pronto, aplicável, arbitrária e indiferentemente, a todas as

coisas, como um lampião a iluminar indistintamente cavalos, ruas, jardins, árvores ou rios.” Ato de pensamento está relacionado às significações referentes ao contexto de vida, observações e vivências de cada indivíduo, diretamente, conectado as atividades intelectuais da criança as quais orientarão as investigações e poderão promover significativas reflexões.

De igual forma, Lipman (1995) destaca que crianças pequenas se mostram ativas, curiosas e imaginativas e que durante bom tempo, conseguem preservar essas maravilhosas características, mas gradualmente, há um declínio dessas características que as torna passivas. Entretanto, é interessante frisar que o universo da criança é convidativo para uma investigação perfeita e que provoca o encantamento e a ação, sendo que a escola deveria induzi-la à linguagem e ao pensamento, mas muitas vezes, negligencia essa ação. Com o tempo, as crianças percebem a escola como um espaço desanimador e que anula suas potencialidades de inventar e refletir a cerca de suas experiências.

Em suma, é impossível uma experiência com significado ser construída sem determinados elementos de pensamento. Dewey afirma que “o pensamento constituiu, para todos, um instrumento destinado a resolver problemas da experiência [...]”. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 15). Assim, considerando a experiência do pensamento para o pensar bem, é imprescindível destacarmos a relevância do diálogo como ponto de partida para seu surgimento.

### 1.5 O DIÁLOGO COMO EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO

Diálogo nas palavras do professor Muraro (2013) é uma atividade pública que se constitui de uma relação social. Esta se ocupa da investigação de algum problema e se orienta pela busca de uma verdade que está fundamentada em argumentações e contra-argumentações desta conversação. Ressalta também que “[...] O diálogo é uma prática de descentralização de si que permite colocar-se no lugar do outro, compreendê-lo nas suas diferenças, partilhar perspectivas [...]”. Neste ponto, vale ressaltar de maneira introdutória a narrativa relevante que Matthew Lipman (1996) criou em seu livro “*Natasha, diálogos Vygotskianos*” o qual, buscou pensar sobre o próprio pensamento criando uma personagem que dialogava com ele.

Neste diálogo, Lipman buscava uma relação igualitária com a Natasha, postura que exigia uma escuta atenta de cada um. Comportamento que não teve sucesso no início da entrevista, pois Natasha desejava especular sobre a teoria educacional que interessava a Lipman, mas não estava disposta a responder as perguntas que o entrevistado também lhe fazia. Essa postura estava contrária ao posicionamento de Muraro (2013, p. 15) o qual explica que “O diálogo opõe-se à violência e à força física, à retórica que manipula a opinião e à mera exposição teórica e dogmática. Não é possível diálogo num ambiente autoritário [...]”. Diante desta circunstância, Lipman propõe um roteiro para a entrevista, pois segundo ele no livro “*Filosofia na sala de aula*” “[...] uma discussão se constrói a partir das contribuições de cada um dos membros [...]”. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 147). Fazendo esta relação com a sala de aula, quando o professor questiona sua intenção é levar os estudantes a fazerem novas reflexões, considerar diferentes formas de agir, pensar e deliberar o seu pensar de forma criativa.

O filósofo Lipman (1995, p. 36), reforça que “[...] O autêntico diálogo ocorre somente quando cada um dos participantes ‘realmente tem em mente o outro, ou outros, em sua existência presente e específica e volta-se para estes com intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre si e eles’ [...]”. Este sucesso é alcançado ao longo da narrativa “*Natasha*”, pois se tornou um diálogo logicamente disciplinado. Segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 155) “Uma boa discussão ocorre em qualquer área quando o resultado final marca um progresso definitivo em comparação com as condições que existiam quando começou.”

Diante destas considerações, é possível resgatar a ideia que Lipman defende sobre a prática do filosofar desde a infância, especialmente na educação infantil. Idade que se fomenta o desejo por descobertas e inquietações e que parte de um simples por quê? É natural a postura questionadora das crianças e de acordo com Martins (2016)

[...] é por meio destas suas perguntas que o professor reconhece o que a intriga, quais seus interesses, dúvidas e como se formula seu pensamento. Nesse sentido, o primeiro passo prático para tornar o espaço da pré-escola em um ambiente aberto ao diálogo é adotar uma postura de respeito frente aos questionamentos das crianças, independente da sua natureza, porque sem a presença das perguntas não seria possível evoluir para a prática do diálogo filosófico [...]. (MARTINS, 2016, p. 31).

Splitter e Sharp (1999, p. 53) argumentam que o diálogo traz vitalidade e “[...] Assim, como as crianças que são capazes de pensar podem melhorar seu pensamento, também as crianças que falam são capazes de melhorar a qualidade de sua conversa [...]”. Acrescentando, Vygotsky ressalta que

[...] a criança que fala tem, dessa forma, a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica. Ela pode perceber mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas e pode agir no presente com a perspectiva do futuro. (VYGOTSKY, 2010, p. 28 apud MARTINS, 2016, p. 31-32).

Assim, para que o aperfeiçoamento da experiência do pensar por meio do diálogo possa acontecer de maneira satisfatória, os autores Splitter e Sharp (1999) traçam procedimentos de uma conversação que pode ocorrer entre professores com crianças, crianças com crianças e crianças com professores, conversação esta que consideram diálogo.

De início, destacam que a conversação é estruturada e foca em uma questão ou tópico que seja problemático. Como segundo critério, explicam que ela é autocorretiva, questionam, mas precisam estar dispostos para rever seus posicionamentos. Como terceiro procedimento, há valorização de si e do outro no diálogo independente das concordâncias ou discordâncias dos pontos de vistas e por último, não menos importante, é um diálogo guiado pelos interesses mútuos dos participantes.

Em suma, retornando a narrativa de “*Natasha*”, notadamente, os critérios acontecem e caracterizando o livro como uma proposta explícita de diálogo e da experiência de pensamento, pois de acordo com Splitter e Sharp (1999 p. 59) o pensamento reflexivo geral é que permite a conexão inicial entre o pensamento reflexivo de uma pessoa e da outra que está se relacionando por meio do diálogo.

### 1.5.1 A Formação Ética e Moral para as Crianças

Educar para a cidadania implica em valores, principalmente, éticos. Para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994), pensar o problema pedagógico em primeiro estágio tem como maior desafio da escola transformar um estudante que pensa num que pense bem por si. É importante que eles desenvolvam capacidades efetivas nas

soluções e decisões a serem tomadas. A escola ao desenvolver as habilidades de pensamento destes sujeitos, deveria potencializar essas habilidades para prepará-los a pensar reflexivamente no futuro.

Crianças que são auxiliadas a serem mais criteriosas de acordo com Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) desenvolvem um bom senso melhor de quando devem agir ou não. Mostram-se mais discretas, ponderam melhor os problemas que enfrentam e demonstram capacidade de decisão. Uma possibilidade de ensino que pode ser viabilizada por meio da comunidade de investigação.

Faz-se necessário mencionar novamente, que Matthew Lipman, criador do programa de filosofia para crianças, desenvolveu uma concepção de ensino que tem o pensar como eixo orientador. Neste programa, a ideia básica é auxiliar que os estudantes pensem bem por si mesmos em uma sala de aula transformada em comunidade de investigação. Lipman (1995) entende este espaço como um ambiente colaborativo de discussão, elaboração de julgamentos, de respeito mútuo entre crianças e crianças, crianças e professores e professores e crianças, principalmente, um espaço que respeite e valorize o diálogo como principal ferramenta para ações de razoabilidade e para um pensamento que seja imaginativo e autônomo. A comunidade de investigação de acordo com Splitter e Sharp (1999, p. 34) representa “[...] um lugar onde o que elas pensam, dizem e fazem realmente tem um impacto sobre o que acontece no mundo à sua volta.” Reforçam também que:

[...] A vantagem da discussão com uma comunidade de investigação é que aquilo que um aluno sabe sobre uma parte da discussão, por exemplo um conceito ou estratégia, pode ajudar outro aluno, que vai por sua vez ser ajudado por outro aluno em um círculo de ‘instrução assistida’. O professor também pode ajudar esse processo modelando e fornecendo estruturas cognitivas em particular. (SPLITTER; SHARP, 1993, p. 9 apud SPLITTER; SHARP, 1999, p. 37).

No entendimento de Splitter e Sharp (1999, p. 40) a comunidade de investigação é uma possibilidade válida de método e que pode ser aplicável em qualquer contexto de sala de aula. Para eles, a investigação colaborativa pode fazer e faz progressos, afirmando que ela “[...] é um processo de ‘um passo para a frente, um para trás e dois para os lados’, em que os participantes se responsabilizam por sua direção geral [...]” Além disso, podem corrigir erros, esclarecer pensamento,

identificar os caminhos que deram errado e discernir o próprio pensamento confirmando assim, sua capacidade de construir e aplicar padrões e critérios.

Investigação colaborativa incentiva mais a investigação. O pensamento que começa em comunidade continua na comunidade, mas também em cada pessoa, bem como em outras comunidades às quais ela pertencerá no futuro. (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 40).

O que torna a comunidade de investigação interessante e relevante para Splitter e Sharp (1999) é o engajamento dos envolvidos nas conversas, nos questionamentos, ao ouvir, ler, encenar e desenhar. Realizam um diálogo de cuidado e confiança que está intrinsecamente conectado ao pensamento de modo que refletem sobre o assunto e examinam os processos do pensamento.

Fica evidente que o diálogo é o ponto de partida para que os estudantes cheguem aos seus próprios pontos de vista e conclusões. Aprendem a considerarem os pontos de vista dos outros e são capazes de trocar impressões, perspectivas e experiências. Cunha (2008) acrescenta ainda que por meio do diálogo surgem as concordâncias e discordâncias, as partilhas de ideias, exposição de valores, crenças e argumentações. Um modo de expressão na tentativa de resolver o problema elencando diversas hipóteses de solução.

Para Lipman (1995, p. 367), pensar a comunidade como a sementeira para a investigação é sugerir uma democracia participativa “[...] pois ela intermistura a preocupação crítica com a justiça e o impulso criativo em direção ao interesse e à atenção. Ela gera o respeito tanto pelos princípios quanto pelas pessoas [...]”. Um motivo dos quais, ele defende o diálogo como principal ferramenta para estabelecer relações à construção significativa dos conceitos e ideias.

A concepção lipmaniana tem como caráter central que a criança pense por si. Sendo assim, a possibilidade de transformar a sala de aula em comunidade de investigação no entendimento de Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 92) nos mostra “[...] um fórum para ventilar assuntos relevantes para os problemas das próprias crianças, assuntos [...] que o apelo não se reduza aos aspectos manipuladores da inteligência infantil, mas alcance também os aspectos contemplativos e criativos [...]”. Aspectos estes, possíveis mediante o pensamento crítico e criativo, mas principalmente, do diálogo.

O caminho para o aperfeiçoamento do pensamento ressaltado por Splitter e Sharp (1999), está ligado à disposição que a criança tem de discutir com o outro. Desta forma, para pensar por si, ela necessita de uma comunidade colaborativa, na qual, possa pensar a partir de uma contextualização, pois no diálogo discernirá valores, regras importantes e que não são todas corretas.

Uma educação para o filosofar prioriza como legado mais relevante, a prática do diálogo. Cunha (2008) concorda com Lipman ao afirmar que essa é uma atividade de produção e reflexão crítica dos conhecimentos que serão úteis para a vida. De igual forma, Splitter e Sharp (1999, p. 34) reforçam que “A comunidade da sala de aula é muito mais que um instrumento para o ensino do pensamento, é uma forma de vida para as crianças que participam dela.” Deste modo,

[...] a transformação de salas em comunidades de investigação é um imperativo educacional de máxima importância. A comunidade de investigação torna possível para as crianças verem a si mesmas como pensadores ativos mais que aprendizes passivos, como descobridores mais que receptores e como valiosos e valorizados seres humanos mais que recursos ou mercadorias. (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 34).

Isso confirma que pensar a sala de aula como uma prática dialógica na perspectiva de Lipman (1995) propõe tanto o consentimento de implicações políticas, quanto o preparo de uma abordagem que seja imparcial, corajosa e que demonstre capacidade de avaliar o diálogo com bom senso e clareza.

No entendimento de Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 72) o pensar compartilhado “[...] possui um compromisso com os procedimentos da investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõem uma abertura para a evidência e para a razão [...]”. Além disso, como mencionado anteriormente, essa prática investigativa estabelece pré-requisitos que são essenciais para os autores (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 72) como “[...] a prontidão para a razão, o respeito mútuo (das crianças entre si e das crianças e professores entre si) e ausência de doutrinação [...]”, servindo de base para estimular o pensar efetivo das crianças.

[...] Não incentivar [...] a busca das crianças por compreensão, sistematicamente introduzindo-as no diálogo filosófico através do qual podemos nutrir sua curiosidade e esclarecer suas intuições,

significa obrigá-las a aceitar a aridez de uma visão super-especializada [...]. (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 1994, p. 52).

Não alimentá-las para o vislumbamento das descobertas é romper suas curiosidades e suas investigações. Por esse motivo, “[...] 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. Para as crianças de qualquer estágio, o diálogo é uma fase indispensável do processo [...]”. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 47). Segundo os mesmos autores, ele é aberto, pouco estruturado e constrói nas crianças impressões e compreensão de como o ponto de vista do outro pode ser importante para a construção de um novo pensamento. Nesta consideração, o pensamento na sala de aula deve ser rico, imaginativo e independente segundo Lipman (1995) e, para isso, faz-se necessário a prática do diálogo.

[...] Além disso absorvemos do diálogo que ouvimos o modo como as pessoas inferem, identificam pressuposições, exigem razões uma das outras e se envolvem em interações intelectuais críticas. Num diálogo, o raciocínio superficial é atacado e criticado; não se permite que passe sem ser questionado. Os participantes da discussão desenvolvem atitudes críticas em relação ao que as outras pessoas dizem. Mas essas atitudes críticas voltam a fazer parte da nossa própria reflexão [...]. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994 p. 45).

Nesta proposta metodológica, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) defende uma concepção de professor que se presume ter autoridade quanto às técnicas de investigação para garantir que alguns procedimentos sejam seguidos, características de um perfil que serão abordados no próximo capítulo. Sua maior disposição está centrada no incentivo de uma variedade intelectual que equilibre a investigação por meio do diálogo e promova às crianças o desenvolvimento de meios para que possam fazer suas defesas ou estabelecer seus julgamentos.

O professor democrático segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) é como um árbitro que encaminha a discussão utilizando regras lógicas e críticas. Esse procedimento metodológico oportuniza que as crianças manifestem tanto seus diversos pontos de vista quanto que levantem assuntos para a discussão. Contudo, vale ressaltar que o professor do mesmo modo que possibilita abertura para as ideias, também considera os métodos alternativos de pensamentos e ações, conduzindo de forma criativa e imaginativa o diálogo por meio do questionamento,

das inferências e encorajando a iniciativa das crianças para que construam novas respostas e ideias amplas que possam significar suas experiências.

Desta forma, o professor precisa ser sensível para alinhar os assuntos de discussão e compreensível com as crianças, mostrando-se íntegro com suas posturas e coerente com aquilo que diz e faz. Além disso, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 140) explicam que ele precisa “[...] incentivar às crianças a prestarem atenção e aprenderem a entender tanto as intenções explícitas como as implícitas umas das outras.” Isso torna fundamental o papel do professor no auxílio de materialização das ideias e na proteção da inteireza da investigação.

Por meio do diálogo, as crianças percebem que todos os envolvidos no processo de investigação têm um papel relevante. As ideias podem ser divergentes ou convergentes a determinado assunto e o professor, com suas experiências na condução de diálogos e com sua sensibilidade na conexão ou fragmentação dos assuntos, é quem vai considerar a importância desta discussão ser continuada ou não por meio de inferências que façam as crianças raciocinarem para o mesmo tema ou para um novo.

Neste ponto específico, vale ressaltar que o professor deve abrir novos horizontes para que uma discussão seja significativa na construção dos conceitos. Conduzir por meio de questionamentos na percepção de Lipman, Oscanyan e Sharp (1994), é orientar o encaminhamento da discussão para que sua relevância não perca o foco do diálogo e facilite o desenvolvimento da lógica, da imaginação e da sensibilidade.

Comunidade de investigação, na concepção de Daniel (2000) influencia o desenvolvimento intelectual das crianças, contudo, ela só pode ser assim nomeada, quando todos os envolvidos estão preocupados em contribuir para reestruturação das experiências sociais e individuais tanto por meio de suas inteligências, quanto através de sua consciência, seus sentimentos e suas emoções.

Uma vez que os envolvidos da comunidade estão preocupados com o desenvolvimento social, Daniel (2000) ressalta que eles tornam-se produtos desta, pois terão seus comportamentos influenciados devido ao desenvolvimento da conduta moral e dos valores democráticos, ou seja, o uso deste método dialético é uma educação ética e política.

Tratando-se de sociedade<sup>10</sup>, todas possuem sistemas de valores para que os participantes se reportem com atos e comportamentos. Todas possuem uma moral normativa que segundo Daniel (2000, p. 188), para a comunidade de investigação se faz de igual modo. O ato moral supõe capacidade de raciocinar, o que habilita cada membro a fazer julgamentos morais e de valor, ou seja, “[...] a moral é mais que um conjunto de regras e de normas a serem aprendidas e seguidas: ela é a capacidade de fazer julgamentos adequados.” O julgamento de valor, se mostra nos casos de dilema, quando há possibilidade contraditória no nível de consciência individual. Somente após consciente, é que o processo de reflexão se efetua e o sujeito conquista a autonomia e a imaginação para aceitação das regras. Isso ocorre porque a moral não reside em uma escolha feita, ela é a junção de uma sucessão de escolhas e experiências ricas em significados.

Nesta experiência pragmática, a experiência moral é o que realmente importa. Daniel (2000) frisa que ela reconstrói, reajusta e cria julgamentos adequados, habilitando as crianças na transcendência das regras, na tomada de consciência dos dilemas morais e na busca consciente de seus atos.

Para Lipman, segundo Daniel (2000, p. 190), a moral ao mesmo tempo em que é conteúdo, é também processo “[...] Diferentemente da moral universal, o conteúdo moral é, pois, um conjunto de valores que refletem condições específicas da vida de determinada sociedade, um conjunto de normas aceitas num grupo particular.” Quer dizer, o conteúdo moral está relacionado com o sentido normativo, que orienta e guia os valores tanto do indivíduo quanto da sociedade.

A consideração de Lipman para a moral como um processo mostra-se na concepção de Daniel (2000) como uma regulamentação das atividades humanas que representa um modo de vida da busca de individualidade que é orientado pelo pensamento autônomo e crítico, portanto, para a razoabilidade. Esta ação razoável é um processo da interação entre meio e a personalidade, oportunizando uma experiência significativa.

Resultado de um processo de socialização (conteúdo) e de amadurecimento (processo), a moral deve em primeiro lugar ser adquirida, depois posta em prática regularmente. Ora, essa

---

<sup>10</sup> Segundo a ferramenta Google, é um agrupamento de seres que convivem em estado gregário e em colaboração mútua.

aprendizagem deriva tanto do campo da instrução quanto do da educação. (DANIEL, 2000, p. 191).

Uma prática moral dialética mostra-se necessária de acordo com Lipman (1990) em uma sociedade em que grupos de interesse e de pressão são abundantes. A intenção é desenvolver nos estudantes, habilidades de argumentação por meio de um diálogo disciplinado. A criança precisa experimentar um contexto de respeito mútuo, de investigação cooperativa que seja livre de doutrinação e que aprimore sua habilidade para o pensamento reflexivo e para o diálogo.

A educação de valores necessita de um contexto cooperativo em que haja providência de ferramentas de reflexão. Lipman (1990, p. 67) frisa sobre o desenvolvimento e habilidades indispensáveis para a cidadania como “[...] Desenvolver conceitos, forjar definições, tirar inferências, fazer conexões e distinções e raciocinar analogicamente são apenas algumas das principais habilidades de raciocínio [...]”, habilidades estas, possíveis de experimentação e desenvolvimento em uma comunidade de investigação.

O que de fato vale em uma metodologia dialógica é que exista “[...] um consenso comunitário, que cultive o desenvolvimento do caráter moral e que promova a educação de indivíduos racionais e reflexivos [...]” (LIPMAN, 1990, p. 68). Uma educação para prática da cidadania

[...] é muito mais do que preparar os jovens para saberem tomar decisões. Eles precisam aprender como viver de modo a diminuir as chances das crises sociais e poder melhor contorná-las caso ocorram. Tal educação é preventiva com relação ao crime e ao vício e dirige-se a uma nova geração de pais que pode ser mais efetiva e transmitir valores racionais e saudáveis para seus próprios filhos. (LIPMAN, 1990, p. 69).

A comunidade de investigação é um método de ensino que forma para a vida. Ela foca em uma educação moral que se concretiza na reflexão. De acordo com Lipman segundo Daniel (2000), a educação moral não está centrada em regras cegas e que devem ser aprendidas. A questão para esta comunidade colaborativa é o desenvolvimento do pensar autônomo e crítico por meio do diálogo. Isso que fundamenta a filosofia lipmaniana.

A educação moral para Lipman, segundo Daniel (2000) apresenta quatro aspectos fundamentais: o cognitivo, o afetivo, o intelectual e o prático. Na faceta

cognitiva, a concepção lipmaniana ressalta a aprendizagem crítica da criança. No aspecto afetivo, diz respeito tanto à sensibilidade com identidade pessoal, como em relação ao outro. A questão intelectual faz menção ao desenvolvimento da imaginação e da lógica e, o prático, às experiências. Para Lipman, esta educação moral está relacionada às normas e convenções de gerações antigas. Quando a criança estabelece relações com seus pais, ela aprende sobre direitos e deveres. Quanto se relaciona com a sociedade, supõe um conhecimento esperado para que a sociedade funcione de forma harmoniosa e evolutiva.

Familiarizar as crianças com a conduta que a sociedade espera delas constitui apenas uma parte, embora muito importante, de uma educação moral responsável. É igualmente necessário que as crianças sejam capazes de pensar por si mesmas para que possam renovar criativamente a sociedade em que vivem quando a situação o exige, e também para seu crescimento pessoal. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1980, p.158 apud DANIEL, 2000, p. 193).

De fato, a prática investigativa aperfeiçoa tanto o pensamento quanto o exercício de uma vida democrática. Notoriamente, o que se constrói na comunidade torna-se uma extensão para a vida. Assim, considerando a relevância desta abordagem educativa e buscando promover oportunidades significativas para as crianças no contexto escolar, dedicaremos o próximo capítulo para analisar o perfil de professor questionador, cuidadoso e democrático em Lipman para o desenvolvimento desta experiência dialógica.

## **CAPÍTULO 2**

### **O PROFESSOR REFLEXIVO E O PENSAR BEM**

Nesta parte da pesquisa buscaremos analisar como Lipman entende o papel do professor na prática do pensar bem das crianças. Compreendemos por meio de Lipman que o professor tem um papel essencial para o desenvolvimento da concepção reflexiva. Dessa forma, percebemos que o autor destaca uma ideia de identidade do fazer pedagógico para uma educação voltada para a cultura do pensar. A análise procura destacar as características que Lipman atribui como formadoras da identidade do professor. Assim, o foco deste capítulo e problemática do nosso trabalho é como o professor pode criar e desenvolver uma comunidade de investigação para crianças da primeira infância segundo Lipman.

Entendemos de acordo com Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) que em uma prática reflexiva, o perfil de um professor seja de um questionador. Nesta visão lipmaniana, o professor necessariamente precisa apresentar formas alternativas de agir, criar e falar. Além disso, como atividade filosófica cabe avaliar e examinar as pressuposições, questionar o que é tido como certo, promover o questionamento crítico, dar ênfase no processo de discussão e não na conclusão. Entendemos que sua tarefa não é fácil, mas possível de execução se considerado os pontos destacados. Neste perfil, requer um professor com hábitos de ouvir e refletir, que não seja autoritário nem doutrinador, que valorize a investigação e o raciocínio, que incentive modos alternativos de pensamento e imaginação e que promova uma discussão que apresente uma dinâmica própria. O professor de uma prática reflexiva, está comprometido com o desenvolvimento das habilidades para ser questionador, criativo e democrático. E é essa ideia de perfil que defenderemos em Lipman.

O professor tem grande importância na condução da aula, o qual criará possibilidades para que as crianças desenvolvam um raciocínio mediado pelo diálogo, ouvindo o outro e aprendendo, o que pode promover um pensamento razoável. Essa discussão aprimora o pensar de modo que reflitam por si mesmo. O professor terá a satisfação plena de possibilitar significações ao acompanhar os pensamentos e reflexões das crianças. Deverá se mostrar sensível aos sentimentos e questionamentos dos pequenos, valorizando seus interesses. Além disso, o professor criará oportunidades para que as crianças repensem suas hipóteses,

verdades e ofereça a oportunidade de um diálogo e uma discussão que sejam fomentadas, não apenas por novas possibilidades de praticarem o pensar, mas também de construir significativas relações entre os meios e os fins de suas experiências.

Daniel (2000, p. 119) explica que “[...] A criança é estimulada a verificar por si mesma a validade das proposições descobertas, isto é, o valor do bom, do belo e do justo. Ela é estimulada a experimentar por si mesma essas qualidades, em vez de recebê-las como valores [...]”. Acrescentando, Daniel (2000, p. 119) justifica que “[...] A filosofia considera a criança como um sujeito existente a um só tempo ‘em si’ e ‘para si’ [...]” percebendo-se nesse mundo como sujeito edificador.

Esta transformação, passível de execução realizada pelas crianças, parte de sua curiosidade, demonstrada com seus questionamentos, em desvendar este meio, no qual está inserida. Contudo, essa descoberta, está intimamente ligada ao aperfeiçoamento de seu pensamento, aspecto que tem sido negligenciado no processo educativo padrão na perspectiva de Lipman, a qual concordamos. Splitter e Sharp (1999, p. 37) destacam o despertar vagaroso do ensino tradicional para a importância do pensar de ordem superior, mencionado no primeiro capítulo, e frisam que “[...] As crianças podem pensar e pensam de forma abstrata, e precisam trabalhar suas habilidades de pensar abstrato mesmo quando continuam a aprender mais sobre o mundo [...]”. Isto mostra-nos, a conectividade infinita entre a experiência da criança e seu pensamento para construir significados de tudo e em todo tempo.

Daniel (2000) afirma que Lipman valoriza muito a questão da experiência de vida ser rica em significados, mas é importante destacar que, valoriza isto não apenas para as crianças, mas principalmente, para o professor. Para este, essa experiência representa de maneira efetiva um critério na qualidade de ensino por ter experienciado isso de maneira intelectual, afetiva, moral e política, mais que as crianças. Ela reforça a tese de Lipman (apud DANIEL, 2000, p. 69) mencionando que “[...] são dignos de ser chamados de educadoras e educadores apenas os adultos cujas experiências cotidianas sejam significativas e tenham contribuído para formar uma pessoa equilibrada, aberta aos outros e à vida [...]”. Somente nessas condições uma criança poderá ser assistida adequadamente por um adulto.

Contrapondo, Silveira (2003) critica o modelo de professor defendido por Lipman como um técnico que precisa de um curso direcionando a metodologia e

material didático que corresponda à proposta de filosofia para crianças. Contudo, ter uma formação específica em alguma disciplina ou metodologia, não garante competência para a aplicabilidade satisfatória de uma aula. Notadamente, entendemos isso na fala de Lipman, que critica o limite atribuído ao certificado de graduação, por exemplo, e afirma que

Não é evidente [...] que o conhecimento de uma matéria qualquer, por si só, garanta a competência no ensino dessa matéria. Já houve grande número de professoras e professores que conheciam sua matéria mas que a transmitia de tal forma que os alunos os julgavam incompetentes. Por outro lado, não se pode considerar (como o fazem os cursos de magistério) que as professoras e professores podem transmitir adequadamente sua matéria tendo seguido cursos de metodologia relativos apenas a essas matérias. Seria um pouco como tentar desenvolver futuros romancistas ministrando-lhes cursos sobre a didática da escrita. (LIPMAN, 1988, p. 27 apud DANIEL, 2000, p. 70).

Deste modo, destacaremos características formadoras de um professor reflexivo, que terá como perfil essencial, viabilizar o pensar autônomo das crianças. Esse pensar por si mesmas ou o pensar bem significa para Lipman (1995, p. 46) ensinar as crianças o raciocínio, sendo este defendido por Lipman como um aspecto do pensamento que a criança pode formular em um discurso, pode utilizar para avaliar ao estabelecer critérios e que envolve “[...] a utilização de inferências bem fundamentadas, a apresentação de razões convincentes, a revelação de suposições latentes, a determinação de classificações e definições defensáveis e a organização de explicações, descrições e argumentos coerentes [...]”. Enfim, despertará na criança uma sensibilidade lógica, que segundo o autor é negligenciada no ensino padrão.

Tratando-se de uma prática do pensar que tem a preocupação com o cuidado argumentativo e com a reflexão, se faz necessário desmembrarmos os comportamentos desse professor em categorias que possam apresentar com mais lucidez a finalidade de suas ações. Na concepção lipmaniana, classificaremos o professor em três aspectos. Primeiro, descrevemos o professor questionador, como afirmado anteriormente. Este representa o professor reflexivo, aquele que atuará voltado, especialmente, para o desenvolvimento epistemológico da criança. Criará ações para o desenvolvimento cognitivo, despertando as crianças para o raciocínio, para o pensamento crítico e para a realização de julgamentos.

Como segundo ideal de professor, daremos destaque ao professor cuidadoso na prática dialógica. Este facilitador terá como evidência em seus comportamentos, na prática da comunidade de investigação, o conceito ético e o moral, o qual buscará o desenvolvimento do pensar cuidadoso das crianças em uma relação de respeito mútuo. Tanto o professor quanto a criança participam de diálogos, discussões e reflexões como percursos para que o pensar bem por si das crianças sejam alcançados com razoabilidade e criticidade. E, como último aspecto de professor ideal para Lipman, o professor democrático. Líder responsável pela criação e condução da comunidade de investigação e com foco alinhado aos conceitos políticos de uma prática com um fim democrático.

## 2.1 PROFESSOR QUESTIONADOR E A CRITICIDADE

Em uma prática educativa que visa à reflexão, o professor deve cuidar e alimentar todos os significados que podem ser encontrados em um diálogo. Para isso, deve utilizar de diferentes recursos como jogos, discussões, histórias. Deve preparar a criança para enfrentamentos em relação às inseguranças e complexidades, oferecer questionamentos e promover a dúvida, pois, como já salientado “[...] Ensiná-las que tudo é simples é apenas dar-lhes mais motivos para que, mais tarde, não tenham confiança.” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 28). Por isso, a criança necessita ser ensinada a pensar com autonomia.

Como grande contribuição, o professor precisa determinar condições e possibilidades capazes de oferecer as crianças o desenvolvimento natural de sua curiosidade, de modo que, construam suas impressões sobre os significados das coisas. Isso nos faz reforçar algo já mencionado segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 32), que as crianças são movidas por questionamentos, por esse motivo, “[...] precisam ser ensinadas a pensar e, em particular, a pensar por si mesmas. O pensar é a habilidade [...] que nos habilita a captar os significados.” Dessa forma, o bom professor questionador formará bons alunos questionadores com bons pensamentos.

O professor questionador precisa reconhecer e respeitar o senso de totalidade das crianças auxiliando-as no seu desenvolvimento máximo em relação a sua flexibilidade de pensamento, desafiando-as em sua imaginação e oferecendo liberdade para suas possibilidades alternativas de pensar. Ele deve de acordo com

Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 58) “[...] ajudá-la a descobrir o que precisa saber sobre o problema com o qual está lidando sem prejudicar sua curiosidade dizendo mais do que quer saber [...]”. Isso nos diz que este perfil de professor precisa estar sensível ao diálogo e a discussão.

Para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 95), saber a importância de questionar está intimamente ligado a cuidar, interessar-se e ter entendimento do que deve fazer. Isso pode ampliar, verdadeiramente, a capacidade de crescimento de uma criança. Nesta concepção, “[...] Ajudar as crianças a crescerem significa criar desafios adequados a cada estágio [...] O seu crescimento depende também do estímulo dado a sua criatividade e a sua capacidade de invenção [...]”. Deve-se oferecer também uma prática de exame das situações para que busquem soluções alternativas e incentive as crianças a considerarem implicações que poderiam passar despercebidas, além de valorizar suas ideias originais, sem que as intuições e riquezas de suas percepções se percam.

O ensino padrão, o qual Lipman (1990, p. 55) critica, não desenvolve a capacidade de questionar das crianças. Para ele “[...] De acordo com o saber tradicional, o objetivo da educação é tomar crianças ignorantes e torná-las cultas através da transmissão do conhecimento possuído pelos adultos [...]”. Reforçando a crítica ao ensino padrão, Leleux apoiado em Lipman argumenta que

Essa prioridade da transmissão não é mais aceitável. Todos temos consciência da rapidez com que a menor parcela de conhecimento pode tornar-se obsoleta. Conseqüentemente, admitindo que uma pessoa instruída deve ser bem-informada, é indispensável esclarecer que ela deve ser também *racional e sensata*, o que significa que o processo educativo deve dedicar-se a cultivar o *raciocínio* e o *juízo* [...]. (LELEUX, 2008, p. 17, grifos do autor).

Para isso, se faz necessário que a criança tenha a oportunidade de aprender a raciocinar tanto de forma mais autônoma quanto mais razoável. Raciocínio para Lipman (1995), como já mencionado, diz respeito à sensibilidade que a criança desenvolverá em relação ao diálogo, no qual fará formulações que determinarão seus critérios, suposições, inferências, enfim, uma apropriação de diversos recursos mentais que auxiliarão no seu pensar bem.

Lipman apud Leleux (2008, p. 19, grifo do autor), explica que “[...] As crianças refletem melhor quando têm à sua disposição *modelos* de bom raciocínio.

Esses modelos podem ser fornecidos a elas por seus professores [...] e seus colegas [...]”. Além disso, “[...] É preciso ajudar as crianças a raciocinar oralmente em uma linguagem corrente; o raciocínio por simbolização tem uma importância secundária [...]”. (LELEUX, 2008, p. 19). Isto quer dizer que tanto a linguagem escrita quanto a oral representa o meio mais importante das significações no processo educativo, por esse motivo, é necessário que sejam bem trabalhadas constantemente. Para esse resultado,

As crianças devem ser incentivadas a usarem as palavras cuidadosamente desde bem pequenas. Elas deveriam ser conscientizadas de como o significado das palavras numa frase ou parágrafo pode mudar. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP; 1994, p. 104).

Para Lipman (1995) o pensar crítico compreende o julgamento criativo da criança. Desta forma, Kohan (2000) explica que Lipman sugere que este trabalho para o desenvolvimento do pensar crítico dos pequenos tenha um direcionamento metodológico básico que precisa ser seguido. Para início, utiliza-se a leitura de uma narrativa em voz alta para consolidar as habilidades de leitura e de auto percepção das crianças. Após, os pequenos levantam questões sobre o texto, individualmente ou em grupo, destacando assuntos de interesses. Essas perguntas, palavras ou frases, promovem o início de uma discussão coletiva. Neste momento o professor como questionador deste processo, facilitará a discussão auxiliando as crianças na construção de seus argumentos.

As crianças precisam segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) ser incentivadas a estabelecer conexões entre as ideias de modo que as mesmas se relacionem, se apoiem e se convertam em novas ideias. Para isso, o professor que tem a experiência do mundo e entende como as coisas se associam, orientará as crianças em suas conexões além de ajudá-las a relacionarem suas ideias sobre o que acontece no mundo e em suas vidas. Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) frisam também que as crianças devem ser ajudadas a perceberem essas conexões por meio dos questionamentos, sendo orientadas nas relações das ideias de como a ordem das coisas acontecem e auxiliá-las na captação correta de uma situação. Contudo, vale lembrar a relevância da criança na construção e participação da comunidade de investigação, como abordado no capítulo anterior.

Isto contribui para que as crianças, depois de algum tempo de discussão, estabeleçam critérios sobre o tema em discussão. Estes critérios são significados durante o processo de investigação que culminam nos julgamentos estabelecidos pelas crianças das relações que ocorreram na discussão. Vale ressaltar segundo Splitter e Sharp (1999, p. 25) que neste processo de questionar “[...] um bom julgamento requer que cada pessoa examine suas próprias atitudes, valores e comportamentos. Tal observação [...] envolve refletir e deliberar sobre a experiência, e alterar os pensamentos onde necessário [...]”.

Por esses motivos, para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994), criar um ambiente favorável para o questionamento é imprescindível. Essa possibilidade permite ao professor verificar e reconhecer que cada criança apresenta um pensamento questionador diferente. Este precisa ser alimentado como tal auxiliando as crianças tanto no domínio de regras de inferência lógica e de normas para uma discussão, quanto no cultivo dos pensamentos dos alunos por meio da metacognição. Isso oportunizará que pensem suas experiências por si mesmos e explorem o conceito de profundidade, independentemente, do assunto. Contudo, o mais relevante de acordo com Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 136) é ajudar “[...] as crianças a desenvolverem uma mente aberta e flexível graças à qual queiram substituir respostas que não funcionam mais por outras mais efetivas [...]”. Além disso, o professor ao perguntar

[...] deve ser capaz de discernir as disposições criativas do aluno e incentivar seu desempenho [...] deve estar preparado para alimentar e cultivar uma profusão<sup>11</sup> de estilos de pensar e ao mesmo tempo insistir em que o pensamento de cada um seja tão claro, coerente e compreensivo quanto possível [...]. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 127).

A arte desse profissional de acordo com Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 145) é de “[...] estimular com habilidade os comentários das crianças de modo a propiciar o desenvolvimento da discussão [...] conseguir a maior participação possível [...] Com o intuito de incentivar linhas de discussões convergentes [...]”. Além disso, é de fundamental papel desse professor questionador tanto estimular e facilitar a discussão quanto reconhecer que um diálogo é aberto e pouco estruturado, dessa forma, “[...] aprenderá a reconhecer oportunidades para que as

---

<sup>11</sup> Grande quantidade de informações.

crianças explorem novas perspectivas, do mesmo modo que criará oportunidades para indicar como as idéias podem se juntar e reforçar umas às outras.” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 145). É preciso também ser assertivo ao perguntar, provocativo e estimulador do raciocínio da criança sobre os seus próprios problemas. Incentivar linhas de discussão divergentes e convergentes mostrando interesse e explorando os diferentes pontos de vista dos alunos. Promover confirmação e contradições de opiniões, estar sensível ao elemento surpresa do pensar filosófico e também, ter sutileza para redirecionar a discussão quando o tema deixar de ser produtivo.

Interessante mencionar também segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) que o professor precisa utilizar de uma linguagem coloquial para que as crianças não percebam perguntas prontas e conduzi-las com questionamentos variados e de modo que seja casual para que o diálogo seja intensificado. Com isso, precisa estruturar mentalmente diferentes estratégias pedagógicas e ter um repertório de táticas dialéticas. Além disso, é necessário possibilitar a ampliação dos pontos de vistas, mostrar quando os pontos não divergem mas estão em conflito, fazer com que apreciem as distinções, mas ao mesmo tempo, ser cauteloso para não desconstruir os primeiros passos de um pensamento que foi organizado.

Entendemos que a construção de significados que as crianças precisam conquistar durante cada discussão está intimamente ligada ao desenvolvimento do pensamento. Por esse motivo, espera-se um professor com postura questionadora, um provocador que desafie a prática do pensar e fomente a construção de conceitos.

## 2.2 PROFESSOR CUIDADOSO NA PRÁTICA DIALÓGICA

Na visão lipmaniana, o professor cuidadoso é um pensador sensível na prática investigativa. Este termo não se refere a um padrão pré-estabelecido que deve ser cumprido pela criança, pelo contrário, faz referência a comportamentos éticos e morais realizados pelo professor que auxiliará o desenvolvimento do pensar bem das crianças. Fluirá de modo que não sejam influenciadas pelos valores próprios do professor, mas conduzidas por questionamentos e posturas desse facilitador para que definam e construam significados sobre os valores das coisas por si mesmas.

Sobre essa ideia, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 74) destacam que o professor precisa fugir de qualquer tentativa que busque direcionar o pensamento da criança ou que possa fazê-las adotar convicções pessoais do professor. Propõem que os professores “[...] coordenem um diálogo [...] ensinem as crianças a raciocinarem [...]” Além de proporcionar também a experiência de imparcialidade, de modo que sejam objetivas e imparciais em suas problematizações.

Tratando-se de uma concepção ética e moral, se faz necessário auxiliar as crianças na leitura existente das relações, de modo que compreendam se uma atitude é adequada ou não para o que se pretende fazer. Entende-se como professor cuidadoso segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994), acreditar que a paixão pelo pensar deste facilitador sensível está intimamente ligada, não apenas a auxiliar as crianças a objetivarem e verbalizarem seus pensamentos, como também promover o desenvolvimento de ferramentas que as auxiliem nas reflexões dos mesmos. Isto é “[...] deve comunicar uma paixão pela excelência no pensar, no criar, na conduta – valores que os estudantes podem vislumbrar no processo do diálogo filosófico.” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 120).

De acordo com Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 122) o processo educacional tem muita relação com uma prática investigativa, ou seja, aquela que deve ser cuidadosa, sendo assim, “[...] nenhum processo educacional é completamente livre de valores [...] os professores de pensamento filosófico devem estar [...] cientes dos riscos de, intencionalmente ou não, estar incentivando [...] o seu próprio sistema de valores [...]” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 122).  
Contribuindo a afirmativa

[...] Só quando os estudantes tiverem se desenvolvido ao ponto de serem capazes de lidar objetivamente com as opiniões do professor sem serem coagidos por elas, o professor poderá contribuir com suas próprias opiniões – se os estudantes quiserem saber quais são. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 122).

Para os autores, é essencial que as opiniões das crianças sejam respeitadas, contudo, isso será possível apenas quando os professores tiverem consciência de que todo o conhecimento está sendo criado. Somente assim, a disposição para ouvir os outros, e nesse caso, as crianças, oportunizará que ideias sejam levadas a explicações mais significativas. Frisam como relevante também nessa perspectiva de linguagem que em determinados contextos ou situações

específicas, é necessário que o professor transmita o benefício de possuir tanto o pensar lógico, quanto a fala gramatical. Reforçam isso, pois

[...] haverá ocasiões em que formas de raciocínio que geralmente são consideradas inválidas terão considerável valor. Assim como um novelista pode ter excelentes razões para não escrever de acordo com a gramática, um poeta pode ter razões de sobra para optar pela falta de lógica [...]. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 124).

No mesmo raciocínio, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) destaca que a produtividade de uma discussão filosófica acontece quando o professor consegue estabelecer uma relação de confiança e empatia mútua com as crianças. Ao auxiliá-las na conquista de suas próprias considerações sobre as coisas, o professor oferece ferramentas para que pensem por si mesmas a respeito dos temas que possam causar-lhes preocupações. Essa confiança não pode se perder, pois ela é fundamental para o processo de construção do saber. Além disso, o cuidado precisa pairar sobre a discussão de modo que, não só as diversas ideias sejam respeitadas, mas também cada criança que participe da discussão. Levanta-se isso, pois, terá situações que o professor desaprová, discordará da ideia da criança por acreditar que está errada. Contudo, deverá com muita cautela, ao rejeitar a ideia, não rejeitar a criança.

O professor cuidadoso segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) é aquele que ao perceber as definições implícitas utilizadas pelas crianças deve, cautelosamente, fazer perguntas do tipo: - O que você está querendo dizer? Isso, para compreender o pensamento da criança e não entrar em uma discussão de definições de conceitos. Pois, definir conceitos é relevante, mas o professor precisa prever o momento adequado para não perder uma valiosa discussão em relação a algum termo específico.

Essa dinâmica dialógica entre professor e criança traz segundo Splitter e Sharp (1999) vitalidade para a comunidade de investigação, de forma que os participantes tenham a oportunidade de pensar alto. Podemos descrever o diálogo como uma conversação estruturada e com critérios necessários para assim ser considerada. Todo diálogo apresenta uma questão ou problema e mostra-se em sua dinâmica, autocorretiva, de modo que os participantes contribuam com seus pontos de vistas, mas também em condição disponível para rever sua argumentação diante das pontuações dos participantes do grupo. No diálogo, todos os envolvidos são

valorizados na discussão e têm os assuntos conduzidos pelos interesses mútuos de todos, inclusive são os participantes desde diálogo que determinam os procedimentos da discussão.

Vale ressaltar também segundo Leleux (2008) que dialogar refere-se a uma perspectiva de cooperação, de modo que as inferências individuais contribuem de maneira valiosa para a dinâmica do grupo. Destaca que o dialogar caracteriza-se pelo pluralismo, pela tolerância e pela reciprocidade, sendo diferente de conversa porque promove aprendizagem.

Na mesma perspectiva, como já mencionado anteriormente, Lipman (1995, p. 36) contribui destacando que “[...] O autêntico diálogo ocorre somente quando cada um dos participantes ‘realmente tem em mente o outro, ou outros, em sua existência presente e específica e volta-se para estes com a intenção de estabelecer uma relação mútua estimulante entre si e eles’ [...]”. Lipman quer nos dizer que a comunicação precisa ser direta entre a criança, o professor e todos os participantes. É isso que garantirá um diálogo de qualidade.

Como já frisado segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 44), “[...] Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas [...] realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação<sup>12</sup> não tivesse ocorrido.” Essa participação permite que cada envolvido reelabore seus pensamentos por meio da conversação, ou seja, internalize o diálogo.

Interessante ressaltar que esta prática dialógica favorece a criança no destravamento de sua insegurança:

[...] Mead diria que as crianças chegam à escola já equipadas com impulsos sociais, esperando a oportunidade de se manifestarem. A criança não é um ser bárbaro que deve ser convertido em um ser social. A criança já é social, mas exige um ambiente onde essas tendências sociais possam se expressar de uma forma construtiva. Assim, as crianças que geralmente ficam caladas na classe não são crianças que não querem falar; na verdade, são crianças que temem que o que têm para dizer seja rejeitado pelos outros como algo sem importância [...]. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 46).

---

<sup>12</sup> Importante destacar que esta conversação mencionada na citação, é a conversação estruturada e não a conversação comum que não reflete muito o pensamento e que é mal formado. (SPLITTER; SHARP, 1999).

Desse modo, entendemos que o professor, como mediador desse processo de investigação, precisa estar sensível à dúvida das crianças, pois esse é o ponto de partida para a investigação e aprofundamento do diálogo. Assim, Lipman indica que o professor crie um ambiente dialógico e de questionamentos, no qual a sala de aula seja transformada em comunidade de investigação, espaço colaborativo no qual as crianças por meio do diálogo são orientadas pelo professor podendo buscar significações para as suas experiências.

Para Lipman, Oscanyan e Sharp (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. Para as crianças de qualquer estágio, o diálogo é uma fase indispensável do processo [...]”. Isso mostramos, de acordo com Daniel (2000), que é exatamente na prática dialógica que a significação das coisas se torna visível. O diálogo é o ponto de partida na qual as relações se estabelecem e, por consequência, que as aprendizagens são integradas. Dessa forma, entende-se que a prática dialógica é a representação do pensamento que contribui tanto para o desenvolvimento cognitivo, quanto para o moral e o afetivo - características que reforçam com grande relevância o papel deste professor cuidadoso na condução da comunidade de investigação.

### 2.3 PROFESSOR DEMOCRÁTICO E A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Nessa concepção de professor em Lipman, Oscanyan e Sharp (1994), presume-se que ele tenha autoridade às técnicas da investigação, garantindo que sejam seguidos os procedimentos apropriados e que esteja aberto a diferentes pontos de vista. Sua maior disposição deve estar centrada no incentivo de uma variedade intelectual, equilibrada na prática investigativa e que garanta às crianças o desenvolvimento de meios de defesa em uma discussão filosófica. Contudo, se na comunidade de investigação as crianças não conseguirem materializar uma ideia, o professor precisa inferir considerações que possam proteger a inteireza da investigação.

Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) nomeia o professor como o árbitro que decidirá o que é importante para ser mantido ou descartado em uma discussão, isto quer dizer, que encaminhará a discussão utilizando regras lógicas e críticas. Contudo, dará abertura para que “[...] estudantes levantem temas e, então, voltar a

eles repetidamente, elaborando-os nas discussões dos estudantes à medida que as aulas se sucedam [...]” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 117). Do mesmo modo que oferece abertura para as ideias, considerará métodos alternativos de pensar, agir, e deliberará de maneira criativa e imaginativa demonstrando com seu comportamento no dia-a-dia, a importância da filosofia ao abrir diferentes horizontes de pensamento, ao questionar suas pressuposições e encorajar a iniciativa das crianças para construir novas respostas ou respostas mais amplas que poderão significar suas vivências em seus dias.

No entendimento de Lipman, Oscanyan e Sharp (1994), o principal papel do professor é compreender as crianças e se mostrar sensível para alinhar os temas às discussões filosóficas. Além disso, deve apresentar um compromisso diário com seu comportamento, como já mencionado, e cuidar de suas posturas se mostrando também íntegro e coerente entre o que diz e no que faz.

Por esse motivo, para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 138-139), o incentivo do professor para que as crianças se expressem, tornará o processo de investigação para todos os envolvidos cada vez mais relevante. Contudo, isso dependerá não só do desenvolvimento do hábito de escuta que o professor precisa para “[...] entender os comentários aparentemente desconexos e fragmentados das crianças como partes de um processo contínuo do diálogo na sala de aula [...]” como também dependerá da experiência do mesmo na condução das discussões. Com o tempo ele ganhará sensibilidade para considerar uma discussão importante ou não para que progrida.

É relevante considerar também que o professor reconheça a linguagem de gestos, de expressões, de postura corporal e de conduta também como linguagem verbal. Desse modo, precisa se cuidar para não emitir nenhuma linguagem incoerente, por exemplo, menciona que entendeu a criança, mas expressa com sua face ausência de compreensão. Outro ponto é “[...] incentivar as crianças a prestarem atenção e aprenderem a entender tanto as intenções explícitas como as implícitas umas das outras.” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 140).

A experiência que o adulto tem de acordo com Lipman, Oscanyan e Sharp (1994), deve ser capaz de oferecer benefício para as crianças. Sua agilidade ao reagir às ideias e sua forma de comunicar conseguindo desenvolvê-la, deve mostrar às crianças, que suas opiniões são consideradas e, mostrar que o interesse nos diversos pontos de vista, confirmações e ou contradições acontece. Além disso,

deve dirigir a discussão para outros temas quando perceber que o diálogo deixou de ser produtivo, pois “[...] O professor é uma figura cuja autoridade deve se manifestar principalmente no sentido de ser o árbitro do processo de discussão [...]” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 143-144). Assim, se tratando daquele que orienta, é necessário destacar segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 145-146) que “[...] As crianças brincarão com a idéia até que ela seja desenvolvida, elaborada e até, em alguns casos, aplicada a situações da vida, embora isso raramente se alcance sem a liderança criativa do professor [...]”.

Vale ressaltar também, que as distinções entre discussão científica, religiosa e filosófica, devem ser claras ao professor, mantendo-as sutis ao incentivar o pensar filosófico das crianças, aproveitando as oportunidades de reflexões levantadas pelas mesmas para ser ponto de partida para discussão. Dessa forma, na perspectiva de Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 152) se faz necessário “[...] conseguir tantos pontos de vista como quantas crianças há na classe [...] examinando as conseqüências de manter um ou outro ponto de vista e esclarecendo o significado das pressuposições dos diferentes pontos de vista.” Além disso, é bom que tenha discernimento de quando fazer inferência ou não, como também auxiliar as crianças na reformulação de suas ideias sobre o que desejam realmente dizer ou sobre o que querem.

Contudo, é muito importante destacar que para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 159) “[...] a obrigação do professor é ajudar as crianças a expressarem o que pensam, mesmo que o que elas pensem não seja o que o professor gostaria que fosse [...]”. E vale ressaltar que qualquer forma de doutrinação no pensamento apresentado pela criança é totalmente inadequada na discussão filosófica.

No mesmo raciocínio, existe o auxílio de reformular ou aprofundar as ideias das crianças que é válido segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 160, grifo do autor) no qual, “[...] O professor pode querer explorar não só o que eles dizem, mas também o *significado*<sup>13</sup> do que eles dizem [...]”. Isso pode acontecer no avanço da discussão oferecida pelo professor por meio das interpretações construídas pelas crianças de modo que levantem questões coerentes<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Significado para Lipman refere-se a toda descoberta em relação a alguma coisa ou palavra. Construção de conceito.

<sup>14</sup> Coerência segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 163) “[...] entende-se a prática de usar o mesmo termo de modo a ter o mesmo significado quando empregado várias vezes no mesmo contexto [...]”

Vale ressaltar também que o professor precisa apresentar iniciativa para mostrar às crianças as falácias<sup>15</sup> que as mesmas realizam durante as discussões. O mestre é indicado a “[...] libertá-las de uma mentalidade estreita – sugerindo que pode haver outras possibilidades a explorar e ajudando-as a identificarem e examinarem essas possibilidades alternativas.” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 170).

Entendemos que em uma prática investigativa para Lipman (1994), o principal objetivo é a descoberta dos significados. Esses são construídos por meio do diálogo na qual, as crianças a partir de suas curiosidades significam suas experiências. Para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 43) “[...] As discussões em sala de aula envolveriam conceitos como democracia, sociedade, justiça, anarquia, educação, propriedade, lei, crime, ideias sociais, divisão do trabalho, instituições, tradição, responsabilidade, autoridade e liberdade [...]”. Isso mostra-nos que essa possibilidade reflexiva de aprender torna a prática do pensar formativo<sup>16</sup> e, ao mesmo tempo, emancipatória.

O processo de elaboração do significado está ligado à curiosidade e ao encantamento infantil. Isso, de acordo com Splitter e Sharp (1999) motiva o desejo dos pequenos de compreender os sentidos de suas experiências. Mas, sabe-se segundo Splitter e Sharp (1999) também como já mencionado por Lipman, que ao longo do processo de escolarização, infelizmente, o encantamento das crianças se esvai. Por esse motivo, esses autores analisam, criticamente, as implicações da perda do significado no processo educativo e apoiam Lipman na transformação das salas de aula como comunidade de investigação, como uma possibilidade de potencializar as experiências significativas das crianças.

Vale ressaltar, segundo Splitter e Sharp (1999), que toda educação formal por meio das disciplinas busca, sistematicamente, por elaboração de significados. No entendimento dos autores a significação decorre também das relações e conexões estabelecidas pelo pensamento na relação dialógica. Neste raciocínio, defendem que a filosofia contribui na investigação filosófica dos conceitos e ideias e permeia a experiência humana. Por exemplo, “[...] Conceitos como verdadeiro, bom,

---

<sup>15</sup> Falácia é um erro lógico voltado para generalização (poucos/muitos) ou universalização (todos/nenhum) de uma ideia.

<sup>16</sup> Uma prática do pensar formativo trata-se de uma orientação metodológica estruturada e organizada para desenvolver ao longo do processo de aprendizagem da criança, habilidades específicas de pensamento e a utilização dos meios necessários para a condução da proposta.

belo, real, justo, espaço, tempo, sonhos, amizade e ser [...]”, todos os pontos destacados conectados à experiência da criança, pode promover grandes significados neste ambiente investigativo.

A comunidade de investigação no entendimento de Splitter e Sharp (1999, p. 31) representa um ambiente colaborativo de cuidado, confiança e segurança. Uma proposta que busca a autocorreção que “[...] 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 [...]”. Nesta comunidade, os autores frisam que há uma harmonia intelectual entre a persistência e a coragem na defesa de um ponto de vista.

A comunidade de investigação consiste em uma forma de vida compartilhada que permite às crianças se perceber como sujeitos sociais e políticos. A sala de aula precisa ser um espaço de respeito mútuo entre professor/criança e criança/criança como já mencionado. Isso oportuniza a cada um, o direito de falar sendo ouvido pelo outro, representando um espaço colaborativo do pensar bem. Para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 56) “[...] Uma educação que tem como objetivo fornecer à criança essa compreensão tem como seu maior recurso a própria eterna curiosidade da criança.” Com isso, a proposta alternativa de Lipman “[...] sustenta a afirmação de que o processo educacional deve gerar atividades de pensamento entre os que aprendem [...]”. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 67). De igual forma, os mesmos autores frisam que essa proposta de investigação oportuniza a criança pensar bem por si mesma e possibilita a prática das diversas formas do pensar como: o pensamento crítico, o criativo e o cuidadoso, já explicitados no primeiro capítulo. Formas de pensar que envolvem diferentes experiências e valores que significarão essa comunidade de investigação.

O pensar compartilhado de acordo com Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 72) “[...] possui um compromisso com os procedimentos da investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõem uma abertura para a evidência e para a razão [...]”. Além disso, essa prática investigativa estabelece pré-requisitos que são essenciais e já mencionados como a prontidão, o respeito mútuo e a ausência de doutrinação, servindo de base para estimular e para o pensar efetivo das crianças.

Como a questão central da concepção lipmaniana é que a criança pense por si, a possibilidade de transformar a sala de aula em comunidade de investigação nos mostra “[...] um fórum para ventilar assuntos relevantes para os problemas das próprias crianças, assuntos [...] que o apelo não se reduza aos aspectos manipuladores da inteligência infantil, mas alcance também os aspectos contemplativos e criativos [...]”. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 92). Contribuindo com essa afirmação, Daniel (2000, p. 22) reforça que a finalidade essencial é que “[...] ao empreender uma investigação, o pensamento adquire um poder de reconstrução da experiência, propiciando, assim, o desenvolvimento da autonomia e o sentido das responsabilidades [...]”. Com isso, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) frisa que se a sensibilidade e o julgamento forem realçados, podem aumentar e ampliar o crescimento intelectual das crianças.

Diante disso, entendemos também como parte da comunidade da investigação a significação dos termos, das experiências e as relações entre partes e o todo. Isto quer dizer que na prática da comunidade de investigação é possível que as relações sejam significativas porque o professor como facilitador democrático desse espaço colaborativo, criará oportunidades para que as experiências das crianças alcancem significados por meio de seus questionamentos, posicionamentos e, conseqüentemente, seu pensar bem de forma autônoma e razoável.

As crianças apresentam características marcantes na primeira infância. Lipman (1995, p. 22) argumenta que são “[...] ativas, curiosas, imaginativas e inquisitivas [...]”. Esse lado envolvente da criança, simplesmente, vai se esvaindo durante o processo e nos faz pensar: o que de fato pode ser o fator predominante desse desencantamento? Segundo Lipman (1995, p. 23-24) “[...] Em pouco tempo as crianças percebem que a educação escolar é enervante e desanimadora ao invés de animadora e intelectualmente estimulante [...] propicia poucos incentivos naturais ao pensamento [...] A queda do interesse do aluno é a conseqüência natural.” Por esse motivo, Lipman se contrapõe ao paradigma padrão.

Splitter e Sharp (1999) acrescentam que o caminho para o aperfeiçoamento do pensamento está ligado à disposição de que a criança tem de discutir com o outro. Esse outro, diz respeito tanto à discussão da criança com a outra criança como da criança com o professor e do professor com a criança o qual demonstra a falibilidade para essa dinâmica. Dessa forma, para pensar por si, necessita-se de um potencial corretivo, ou seja, uma comunidade colaborativa, firmando nesse ponto, a

ideia de que pensar a partir da contextualização de uma comunidade é extremamente valioso para a construção dos significados. Lipman (1995, p. 25) destaca também que a proposta de comunidade de investigação é um modelo que “[...] pode ser fornecido de maneira mais adequada pelo currículo e pela comunidade dos companheiros, do que por aqueles que já são adultos.” Sendo possível ressaltar novamente aqui a má interpretação que muitas vezes o adulto tem da criança e a não valorização de suas potencialidades, pois na comunidade as crianças e adultos questionam-se entre si.

[...] Se a comunidade de investigação está intimamente preocupada com a construção do significado, ela deve dessa maneira estar preocupada com o conteúdo. Tal conteúdo não é restrito à informação previamente empacotada, contida nos livros e nas cabeças dos professores, que é transmitida em seguida para os livros e (talvez) para as cabeças dos alunos. Nesse processo de transmissão, o que é transmitido tende a ser inerte e portanto incapaz de estimular alunos a pensarem por si mesmos ou formular as perguntas do tipo que levam à investigação [...]. (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 38).

Reforçam também que “[...] A comunidade da sala de aula é muito mais que um instrumento para o ensino do pensamento, é uma forma de vida para as crianças que participam dela [...]” (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 34). Acreditamos também que o termo ensino pode ser empregado como pensar, pois para os autores, a filosofia é a casa do pensamento, ligada intimamente, ao processo e ao conteúdo. Assim, fazer a metacognição do pensamento, ou seja, pensar sobre o pensamento, representa um aprimoramento sistemático do mesmo. É como uma construção normativa que envolve critérios e padrões que são aplicados por cada ser humano ao seu próprio pensamento, podendo caso faça parte de uma comunidade de investigação, aplicar-se ao pensamento dos parceiros. No mesmo raciocínio, Splitter e Sharp (1999, p. 121) destacam também que “O pensamento que tem lugar na comunidade investigativa, explora e questiona o próprio processo de investigação. Enquanto a investigação pode ter seu próprio assunto, ela inevitavelmente se torna parte do assunto, entrelaçada com o tema original [...]”. De fato, o efeito da reflexão na comunidade de investigação representa a transformação do processo em conteúdo. Em outras palavras, pensar se torna um objeto legítimo de avaliação enquanto que, melhorar a qualidade do pensamento é o objetivo da transformação.

Considerando essa perspectiva de educação, busca-se um professor questionador que acredite e comunique sua paixão pela excelência do pensar, do criar, da conduta, sendo modelo para os estudantes. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994). Desta forma, a comunidade de investigação voltada para a prática filosófica tem a intenção de ensinar a pensar bem, notavelmente, se necessita desse orientador que possa mediar esse diálogo promovendo o exercício do pensamento reflexivo na criação de novas ideias, hipóteses e/ou verdades.

Seguindo essa linha de perfil docente e considerando a filosofia como uma disciplina ou proposta que apresenta formas alternativas de criar, falar e agir, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) ressalta que se necessita também de um grupo preparado para discutir coisas de seu interesse, não sendo um exercício fácil, pois é necessário desenvolver hábitos de escuta e reflexão. Desse modo, Splitter e Sharp (1999) reforçam que no ensino tradicional, os assuntos contestáveis, são meramente expostos como solucionados e que muitas vezes, tem pouca relação com seus sentimentos, pensamentos e visões de mundo. Acrescentam ainda que

A comunidade de investigação supera essa dificuldade porque é uma experiência autêntica para crianças; um lugar onde o que elas pensam, dizem e fazem realmente tem um impacto sobre o que acontece no mundo à sua volta. (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 34).

De igual forma, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) reforça que a sala se torna uma comunidade de investigação quando as crianças são provocadas a pensar filosoficamente, sendo estimuladas de maneira efetivamente, reflexiva e quando permite a busca para as evidências e para a razão, que ao serem internalizadas, transformam-se em hábitos reflexivos apresentando o respeito mútuo entre crianças/crianças e crianças/professor. Vale ressaltar também que essa última condição, não estabelece uma posição de igualdade entre professor e criança, pois o fato de questionarem entre si, não diminui a responsabilidade do professor em seu papel de líder. Sabe-se que o professor apresenta autoridade em relação às técnicas e, é responsabilidade dele garantir que os procedimentos apropriados sejam seguidos. Além disso, o professor como conhecedor dos conceitos filosóficos, relaciona-os com as experiências das crianças, questiona e oferece pontos de vista alternativos para ampliar seus horizontes, enfim, deve introduzir o conhecimento do

momento adequado e auxiliar os pequenos a formular questões e questionar conclusões.

Outro cuidado importante que deve ser assegurado pelo professor na comunidade de investigação é de garantir as suas crianças meios para que possam se defender no momento da discussão filosófica e fazer uma interferência para salvaguardar a integridade da investigação sempre que as crianças não conseguirem materializar o diálogo. O cuidado deve estar pautado também na ciência de que

Todos os professores revelam os seus valores através do que dizem e do que fazem, seja pelas inflexões da voz, gestões ou expressões faciais, o modo de conduzir a aula ou de fazer uma prova. Portanto, os professores de pensamento filosófico devem estar o tempo todo, cientes de risco de, intencionalmente ou não, estar incentivando as crianças a adotarem, sem crítica, o seu próprio sistema de valores [...] As atitudes dos professores quaisquer que sejam, terão peso considerável para os mais jovens que estão inseguros quanto ao significado de sua própria experiência. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 122).

De fato, segundo Splitter e Sharp (1999) sabem que o ideal da comunidade de investigação não está isento de crítica e apresentam algumas questões necessárias para o mesmo. A primeira, no ponto de vista da psicologia educacional e cognitiva, se encontra na visão de Lev Vygotsky, a qual utiliza da zona de desenvolvimento proximal para compreender onde as crianças se encontram na construção do pensamento. Contribuindo, na fala de Morehouse (1993) percebemos também essa importância ao mencionar que

A comunidade de investigação cabe bem ao aluno que está a ponto de entender, em outras palavras, um aluno em uma zona de desenvolvimento proximal. A vantagem da discussão com uma comunidade de investigação é que aquilo que um aluno sabe sobre uma parte da discussão, por exemplo um conceito ou estratégia, pode ajudar outro aluno, que vai por sua vez ser ajudado por outro aluno em um círculo de 'instrução assistida'. O professor também pode ajudar esse processo modelando e fornecendo estruturas cognitivas em particular (1993, p. 9 apud SPLITTER; SHARP, 1999, p. 37).

A segunda questão se refere à preocupação da comunidade de investigação em relação à construção dos significados e, conseqüentemente, com o conteúdo.

Por isso, há crítica em relação ao ensino padrão, pois se apresenta empacotado e mostra-se como processo de transmissão de informações que inviabiliza a oportunidade de estimular os estudantes a pensarem por si mesmos e a formularem perguntas que desencadeiem a investigação. Por esse motivo, o conteúdo terá a possibilidade de tornar-se significativo quando criado ou avivado, e essa é a experiência significativa da concepção lipmaniana.

Nessa perspectiva, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) frisa pontos relevantes do posicionamento do professor, o qual não deve desanimar na primeira experiência com o currículo. Precisa orientar os pequenos no levantamento de assuntos e conectar seu roteiro de aula às ideias, sentimentos e perspectivas das crianças. Por meio do seu perfil questionador, deve introduzir pontos alternativos para ampliar possibilidades de significações e de consciência filosófica. Deve conhecer as ideias e conceitos de sua disciplina, apresentando-as de modo que estimule o pensar das crianças e promover de maneira útil, investigações profundas encorajando as crianças a tomarem iniciativa e auxiliando-as em seus questionamentos e no caminho para respostas.

Acrescentando, Daniel (2000, p. 70) frisa que Lipman é categórico sobre a competência do professor. Destacando “[...] que a competência em educação decorre tanto – senão mais – da personalidade quanto da ciência. O valor que ele atribui à competência encontra-se, pois para além da formação profissional e do número de anos da experiência [...]”. A educação para essa concepção de Lipman e a reconstrução constante da relação interpessoal entre criança/criança, criança/professor e professor/criança deve ocorrer, harmoniosamente, para auxiliar o desenvolvimento em sua totalidade.

Destaca também outras competências relevantes sobre o professor como: não oferecer repostas às crianças, mas estimulá-las de modo que encontrem por si e não tentar influenciá-las de seus valores morais, mas auxiliá-las para que construa seus próprios valores, demonstrando amor pela atividade educativa.

Buscamos um modelo de professor dotado do senso de falibilidade, aquele que está disposto a errar em relação ao conteúdo e aprender com a comunidade, como também, ser prático em seus questionamentos, inferências, no próprio diálogo, ampliando o repertório das crianças em relação a discussões, novos pontos de vistas e argumentações. Ser exemplo de comportamento para que as crianças

consigam se espelhar e conseguir desenvolver as habilidades que sejam experienciadas.

No quesito aprender com a comunidade por meio do senso de falibilidade, vale ressaltar que o professor internaliza também muitas contribuições apresentadas pelas crianças na prática dialógica. Larrosa (2000, p. 184) argumenta que há uma infância conhecida pelo professor, àquela que é possível intervir, acolher e que procuramos falar a língua a qual entendem os adultos. Contudo, há outra infância que precisa ser pensada, aquela que é “[...] sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento [...]”. Esta perspectiva nos mostra dois conceitos de infância e desperta nosso pensar, sobre a infância que precisa ser percebida na comunidade de investigação.

A infância, entendida como um outro, não é o que *já* sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos. O que *ainda* é desconhecido justifica o poder do conhecimento e inquieta completamente a sua segurança. O que *ainda* não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado. (LARROSA, 2000, p. 184, grifo do autor).

A infância defendida por Larrosa (2000, p. 185) “[...] é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência [...] brilhando sempre fora dos seus limites [...]”. Dessa forma, chegamos à alteridade, a qual implica que um sujeito participante seja capaz de se colocar no lugar do outro em uma relação baseada no diálogo e na valorização das diferenças existentes.

Larrosa (2000, p. 188) argumenta também que “[...] a alteridade daquele que nasce só pode se fazer presente como tal quando, no encontro com ela, encontramos verdadeiramente algum outro e não simplesmente aquilo que nós colocamos ali [...]”. Em outras palavras, é necessário que o nascimento implique no surgimento de algo que não somos capazes de reconhecer em nós, uma novidade.

No entendimento do autor

[...] Isso é a experiência da criança como outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância, a esses seres estranhos dos quais nada se sabe e a esses seres selvagens que não entendem nossa língua. (LARROSA, 2000, p. 186).

Analisar a infância nesta perspectiva é valorizarmos esse processo tão enfático e misterioso da criança. É compreendermos que todos os integrantes da comunidade de investigação partilham, refletem e crescem. Por isso, a pedagogia da comunidade de investigação torna-se aplicável a qualquer sala de aula, disciplina ou área de conhecimento. Esse é o desafio para aprimorar o pensamento de todos os alunos. À medida que pensam filosoficamente, assimilam os aspectos dos conteúdos, realizando a exploração conceitual dos mesmos, que é à base do ensino por meio da investigação e que, permite à criança, compreender o que está fazendo. Isso facilita a compreensão de que as disciplinas estão interrelacionadas, como também desmistifica a ideia de que as disciplinas e conteúdos são desconexos como se mostram no ensino tradicional. Assim, considerando essa perspectiva, essa prática deve ser apresentada para as crianças desde o início do ensino formal.

Amarrando as questões da comunidade de investigação segundo os autores chega-se ao último ponto. Essa trata da legitimidade da comunidade de investigação como um método válido e, o principal ponto, é que a investigação colaborativa trazida pelos autores Splitter e Sharp (1999) pode fazer e faz progressos. Além disso, podem corrigir erros, esclarecer pensamento, identificar os caminhos que deram errados e discernir o próprio pensamento confirmando assim, sua capacidade de construir e aplicar padrões e critérios.

Compreendemos que é possível que a criança incorpore as diversas estratégias e dinâmicas envolvidas na comunidade de investigação. Assim, Splitter e Sharp acreditam (1999, p. 42) “[...] que tem uma chance maior de se desenvolver quando o professor está em posição de orquestrar essas estratégias, e quando os alunos são capazes de observar, refletir sobre e sentir-se parte de uma única comunidade de investigação.” Afirmam também que

Os membros de uma comunidade de investigação na sala de aula vão se engajando em várias atividades: desde conversar, questionar e ouvir até escrever, ler, desenhar, encenar e jogar. Mas o conversar,

o questionar e o ouvir, misturados às outras atividades, é que são vitais. Estamos falando aqui de uma conversação que é íntima e intrinsecamente ligada ao pensamento [...] É o tipo de conversação que leva a um entendimento mais profundo. Revela os membros da comunidade engajados não apenas na investigação de primeira ordem do assunto em questão, mas na investigação de segunda ordem que monitora, reflete sobre e examina os processos de pensamento usados no primeiro nível. Tal conversação faz parte do cuidado e da confiança que integram a comunidade de investigação. (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 43).

Para almejar essa possibilidade de vivência de forma ideal, faz-se necessário preparar o docente com as posturas que ao longo do texto vem sendo mencionado. Para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) o professor é essencial para o trabalho de filosofia com crianças, pois ele é capaz de modelar, obter respostas mais compreensivas e mostra com esse compromisso a evidência de sua integridade no ter, no agir e nas manifestações com coerência no que diz e faz. Além disso,

[...] Se se espera que os professores coordenem um diálogo, devemos lhes dar a oportunidade de participar de diálogos filosóficos modelar a coordenação de uma discussão de maneira filosófica. Se se espera que os professores consigam fazer com que seus alunos tenham um comportamento questionador, deve ser formados professores que modelem esse tipo de comportamento nas aulas. Se se espera que os professores ensinem as crianças raciocinarem, devemos proporcionar-lhes prática no raciocínio que eles mesmos esperam de seus alunos [...]. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 74).

Assim, diante de todas as considerações, essa dinâmica inteira só ocorrerá se o espaço do diálogo for permissível. Segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 128) “[...] a filosofia insiste no diálogo racional, mas apenas como um meio pelo qual os estudantes podem chegar a seus próprios pontos de vista e a suas próprias conclusões.” Além disso, é importante que as crianças aos poucos considerem os pontos de vista dos outros e aprendam a argumentar com suas próprias opiniões percebendo suas capacidades em trocar impressões, perspectivas e experiências. Contribuindo, Cunha (2008, p. 61) ressalta que “[...] o convite ao diálogo equivale a procurar convergências mais razoáveis, construídas sobre boas razões. Este será o sentido da pedagogia do diálogo: construir boas razões que sirvam de base para convergências guiadas pela busca da verdade.”

Diante de tudo isso, compreendemos que o professor precisa ser preparado para desafiar ou rejeitar erros. A primeira pode, por exemplo, ser uma pergunta que o docente faça para criança pensar novamente. A segunda possibilidade poderia ser a reflexão do professor sobre seus questionamentos lançados para a comunidade e os desafios do seu posicionamento na própria comunidade. Isto porque, o docente precisa avaliar seu posicionamento para não se colocar contra afirmações ou desafios e ainda fazer suas contribuições substantivas. Splitter e Sharp (1999, p. 177) argumentam que “[...] nossa obrigação de evocar e encorajar a preocupação com os procedimentos da investigação tem que ser equilibrada com nossa obrigação de permitir que os alunos pensem por si mesmos [...]”. Verdadeiramente, quanto mais o professor se mostrar sensível para as emergências e o crescimento da investigação, mais ele saberá como e quando intervir.

Por isso que na concepção lipmaniana segundo Splitter e Sharp (1999, p. 181), “[...] O professor é visto como um provocador, um gerente, um motivador, um mediador, um facilitador, um treinador, um tecelão, uma parteira e um crítico severo [...]”. Vários sinônimos são utilizados para valorar o posicionamento desse profissional que, além disso, deve ajudar a consolidar procedimentos de investigação de suas crianças, observar regras, modelar e encorajar, levando às crianças ao pensamento reflexivo e fazendo-as analisar além da superfície de um problema. Sendo assim, se estiver centrado em seus procedimentos de investigação, dificilmente, inibirá as crianças na comunidade de investigação com suas contribuições próprias e contribuirá para um pensar autônomo e razoável. Nesta perspectiva, exploraremos *“Pimpa”*, novela de Lipman, na qual analisaremos posturas do perfil do professor defendido por Lipman em uma comunidade investigativa, a sala de aula.

### CAPÍTULO 3

## O PROFESSOR E A COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DA NOVELA FILOSÓFICA “PIMPA” NA PERSPECTIVA DE MATTHEW LIPMAN

Nesta parte da pesquisa analisaremos o perfil de professor traduzido em uma narrativa filosófica criada por Lipman como material base para a comunidade de investigação. De antemão, precisamos nos justificar que a proposta da pesquisa volta-se para a primeira infância, foco em crianças de quatro a seis anos. Para fazer a análise aproximada do que estamos defendendo durante toda a pesquisa, seria necessário analisar a narrativa “*Elfie*”, elaborada para crianças desta faixa etária, entretanto o material não está disponível nem no original em inglês nem há traduções para o português. Empenhamos inúmeros esforços para localizar o material à venda no mercado nacional e internacional, em catálogos de bibliotecas em nosso país e rastreamos, inclusive a disponibilidade do material on-line, sem obter sucesso. Fizemos contato com o Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), instituto que detém os direitos autorais e fomos informados que o material está esgotado no formato impresso e encontra-se em fase de transformação para o formato eletrônico.

As narrativas criadas por Lipman demonstram uma preocupação com o fazer pedagógico do professor e apresentam diferentes características que o mesmo precisa desempenhar. Este estudo acerca da experiência de pensamento na comunidade de investigação focando no papel do professor trouxe elementos que podem agora ser verificados em uma destas narrativas de Lipman. O critério para a escolha da narrativa foi buscar um fazer pedagógico mais próximo da primeira infância. Por esse motivo, optamos pela novela intitulada “*Pimpa*”, ao invés das novelas deste autor intituladas de “*A descoberta de Ari dos Teles*” ou “*Luiza*”. Além disso, esta narrativa é o segundo trabalho escrito por Lipman, depois de “*A descoberta de Ari dos Teles*”. Outro fator que levou a escolha de *Pimpa* foi a disponibilidade do texto na versão adaptada para a língua portuguesa. Além de apresentar situações realizadas em sala de aula em que podemos analisar a comunidade de investigação, como nas demais novelas, é uma proposta voltada para trabalhar as habilidades cognitivas e valoriza as habilidades de raciocínio que decorrem da aplicação da lógica que parte do interesse das crianças conduzido na

narrativa, inúmeras vezes, pelo professor. Diante disso, nesta parte da pesquisa, analisaremos o perfil de professor e a comunidade de investigação utilizando alguns trechos da “*Pimpa*” ao longo dos onze capítulos.

Outra informação relevante é que a narrativa que nos propomos analisar não acontece integralmente na sala de aula. Por esse motivo, em algumas situações, trechos serão analisados na perspectiva da sala de aula e do fazer pedagógico do professor.

Vale salientar também que a maneira como Lipman caracteriza o professor e a criança em suas narrativas de forma fictícia se refere a um modelo de expectativa da realidade no espaço escolar. Ressalta as novelas como que “[...] fornecem modelos de investigação, de cooperação e de sensibilidade e cuidado. Isso ajuda os estudantes a perceberem a viabilidade de uma comunidade ideal de crianças em que participantes estão envolvidos intelectualmente e emocionalmente [...]” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 228).

A personagem Pimpa, principal personagem da novela, é uma criança em processo de desenvolvimento de suas habilidades de pensar sobre a linguagem. Ela é a representação da infância, apresenta estado de maravilhamento, curiosidade e perplexidade sobre tudo que experiencia. Como uma característica especial de uma criança, busca saber como as coisas são e por que são. Apresenta também uma insistente busca pelas razões e significados de tudo que a intriga. Mostra-se impaciente, reflete sobre o mundo, sobre ela e sobre suas próprias reflexões demonstrando grande habilidade filosófica. A novela acontece na sala de aula, mas se estende também à casa da personagem.

O personagem Seu Marcos, é a figura de professor na novela filosófica. Ele durante toda narrativa oportuniza para as crianças possibilidades de diálogos, discussões e reflexões que permitem o desenvolvimento do pensamento criativo e crítico, tanto das crianças quanto do seu. Demonstra postura de professor cuidadoso estabelecendo comportamentos de respeito mútuo e bastante cautela ao considerar as hipóteses e argumentos das crianças durante uma discussão. Desta forma, consegue estabelecer com as crianças uma relação de segurança, confiança e de profundas análises.

No capítulo um da novela, Pimpa exclama uma frase imitando o professor do ano anterior. Iniciaremos com essa frase, não apenas por estar no início da novela,

mas para analisar uma postura de professor que serviu de espelho para Pimpa, mas que é reprovável por Lipman<sup>17</sup>;

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).

No início da pesquisa, buscamos apresentar porque Lipman critica o ensino tradicional. Ele mostra como esta postura clássica de um professor que se apresenta como autoritário, controlador é internalizada pela criança que poderá moldar seu comportamento se não houver oportunidade para a autocrítica. Esta postura autoritária é inadequada se pensarmos em uma proposta educativa reflexiva em uma comunidade de investigação. Entendemos que um professor controlador, não se mostra disponível para dialogar com as crianças, ele está no controle do conhecimento e neste caso, dificilmente, apresentaria uma disposição para a reciprocidade ao aprender com a mesma, apresentando uma postura de falibilidade que Lipman defende como importante característica se tratando de uma comunidade que seja autocorretiva e reflexiva, na qual todos os envolvidos são participantes ativos.

Outra postura que Lipman considera importante em um professor é valorizar as habilidades cognitivas das crianças para que possam ser desenvolvidas e promoverem um pensamento reflexivo em busca da excelência do pensar. Pimpa nos conta no episódio dois, que Seu Marcos, o professor, orienta uma experiência de aprendizagem que consiste a uma visita a um zoológico e que após a mesma, desejaria uma história inventada de cada um sobre o passeio.

- As histórias podem ser sobre qualquer coisa que o zoológico os faça pensar – disse Seu Marcos.

Eu me lembro perfeitamente dele nos dizendo isso. E foi por isso que quando eu inventei a minha história ela não era nada sobre o zoológico, mas sobre o que o zoológico me fez pensar. (LIPMAN, 1997, p. 4).

---

<sup>17</sup> A segunda crítica de Matthew Lipman dirige-se aos responsáveis pelo sistema educacional, que ele considera autoritários e dogmáticos. (DANIEL, 2000, p. 68).

Neste trecho, a valoração que a figura de professor oferece ao pensamento criativo, foi uma provocação que impulsionou Pimpa a realizar uma metacognição, ou seja, pensar sobre o próprio pensamento. Na proposta do Seu Marcos, ele buscou promover às crianças o desenvolvimento das habilidades cognitivas inventivas. Nesta, consideramos que as crianças de forma prática, puderam pensar como uma ideia tem consequência para a vida. Puderam se surpreender, terem ideias inquisitivas, independentes e não dogmáticas.

No capítulo oito, episódio dois, Pimpa descobre que saber o nome de algo não é suficiente para identificá-lo. (LIPMAN, 2004, p. 125). A palavra que Pimpa havia estabelecido para sua criatura, não era um animal, mas sim uma classe dos animais, isto é, um mamífero. Para desvendar esse mistério, o Seu Marcos apresentou características de um dialógico questionador e cuidadoso, segue:

- Você conseguiu encontrar a sua criatura misteriosa? – ele perguntou.

Balancei a cabeça e desandei a chorar outra vez.

- Você pode me dizer o nome dela? – Seu Marcos quis saber. Respirei fundo e tentei parar de chorar, mas não consegui. Não lhe respondi. Então ele disse:

- Você pode me dizer alguma coisa a respeito dela? Como você pensou que a reconheceria caso a visse?

A essa hora eu estava começando a me sentir um pouco melhor. Entre soluços e fungadas, consegui dizer:

- Tudo que sei é que as mães amamentam seus filhotes, que têm sangue quente e que seus ossos ficam dentro do corpo. E que eles nascem vivos.

Seu Marcos debruçou-se e cochichou para mim:

- Sua criatura misteriosa é um mamífero?

- É, sim! – gritei. – O senhor adivinhou! Isso existe mesmo! Um mamífero!

[...]

- Havia muitos mamíferos aqui, Pimpa. Só que você não sabia que era isso que eles eram. Na verdade, alguns até tiveram que pagar para entrar.

Para mim o que ele estava dizendo não fazia nenhum sentido, por isso eu não disse nada. Aí então ele falou para a classe:

- Há alguém aqui que possa ajudar a Pimpa no seu problema?

Eu estava enxugando as lágrimas e, por isso, não podia ver, mas ouvi alguém dizendo em voz baixa:

- Talvez eu possa, Seu Marcos.

Era a Bel. Ela disse:

- Pimpa, lembra quando você foi lá em casa e nós falamos sobre famílias?

Balancei a cabeça para cima e para baixo uma vez, querendo dizer que sim.

- Bem – disse a Bel – a família é formada pelos parentes, certo? Quero dizer, é formada de pais, de mães e de crianças, certo?

Esfreguei o nariz com as costas da mão e disse:

- É, e daí?

Bel parecia estar com dificuldade para achar as palavras certas. Eu sabia que ela também não tinha muita certeza. Finalmente ela disse:

- Nós concordamos que, se não houvesse parentes, não haveria nada que pudéssemos chamar de “família”. E o mesmo acontece com a palavra “mamífero”. (LIPMAN, 1997, p. 57-58).

Neste trecho, permite identificar diversos aspectos do professor em uma comunidade de investigação. Em primeiro lugar, o comportamento do Seu Marcos em relação à Pimpa. No entendimento de Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) o ponto de partida para o professor iniciar uma discussão é considerar o interesse dos alunos. Foi isso que Seu Marcos fez quando se importou com a Pimpa e pediu contribuições do grupo para ajudá-la na resolução de seu problema. Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) defende também a forma como Seu Marcos encaminhou a discussão, ou seja, conforme a interpretação dos alunos. No caso acima, foi Bel, a melhor amiga de Pimpa que não se intriga muito com as significações das coisas que buscou auxiliá-la com argumentos, buscando encontrar significados por meio das descobertas mesmo apresentando certa dificuldade. O professor promoveu o diálogo pedindo que os colegas as auxiliassem com seu problema. Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) argumenta que no diálogo filosófico formular o assunto em forma de pergunta é uma delas de tentar elucidar os mistérios. Além de se mostrar questionador, precisa ser cuidadoso ao ajudá-la a desvendar seu problema para não prejudicar a curiosidade e falando mais do que a criança busca saber.

Na continuidade do diálogo, percebemos uma postura gestual do Seu Marcos que nos auxilia na análise da linguagem não verbal que o professor cuidadoso precisa apresentar na comunidade de investigação. A situação acontece no zoológico, durante a busca de Pimpa ao seu animal misterioso. Próximo ao término do passeio, Pimpa dá-se conta que ainda não havia encontrado sua criatura misteriosa. A partir disso, um diálogo do professor com a Pimpa, como aparece no trecho acima, é iniciado e estendido aos demais alunos para auxiliá-la na descoberta de seu animal. Bel, como mencionado acima, levantou argumentos para ajudar Pimpa nas relações que estava estabelecendo até que, de repente, ela exclama parecer ter compreendido as relações entre semelhanças e diferenças:

- Ah, entendi. Você quer dizer que há um bando de animais que são todos parentes uns dos outros. Mas nós não dizemos que eles pertencem à mesma família; dizemos que pertencem ao mesmo mamífero.

Seu Marcos fechou os olhos, como se não estivesse se sentindo bem, mas os abriu novamente e falou:

- Não, Pimpa, não! A palavra “mamífero” não é uma palavra que tem a ver com família, é uma palavra que tem a ver com classe. (LIPMAN, 1997, p. 59).

Considerando a concepção de Lipman e o trecho acima, o professor cuidadoso quando exclama que o termo mamífero não é uma palavra que tem a ver com a família, mas sim com classe, ele está inserindo um comentário que tem a ver com conteúdo. O conteúdo aparece num contexto significativo, ou seja, é apresentado como forma de ajudar a resolver um problema. A situação acima, não aconteceu em sala física, mas representa uma comunidade de investigação no processo de um diálogo.

Para melhor compreensão, no livro *“Filosofia na sala de aula”* Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) argumenta que o professor, precisa conduzir a discussão fazendo com que tanto a linguagem verbal quanto a não verbal sejam coerentes buscando considerar de forma cautelosa as argumentações das crianças, mesmo que às vezes, não concorde com elas. Neste caso, necessita buscar manter a inteireza da discussão e caso não concorde com que a criança tenha argumentado apenas expressar isso com respeito e talvez com outros argumentos ou questionamentos sem desconsiderar os pontos de vistas do estudante ou caçoar do mesmo. A exclamação de Pimpa no trecho destacado de acordo com Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) representa a busca da criança no entendimento de como as coisas acontecem.

Após, essa situação com o Seu Marcos, a narrativa apresenta o início do diálogo de Ciça e alguns colegas com Pimpa, auxiliando-a na compreensão do conceito de mamífero por meio do uso da habilidade de exemplificar e comparar:

- Pimpa, você não vê? Nós somos estudantes e formamos uma classe. Mas a classe que nós formamos não é um estudante.

- É a classe das pessoas loiras – acrescentou Cátia – não é ela mesma, uma pessoa loira.

- Então a palavra “mamífero” é o nome de uma classe... – falei.

-... a classe das criaturas que amamentam seus filhotes – disse o Beto.

- Tá bom – concordei, - Mas a classe dos mamíferos não é, ela mesma, um mamífero.

E aí fiquei furiosa e gritei:

- Mas, afinal, mamíferos existem ou não?

Nesse ponto, todos tiveram que começar tudo de novo e me explicar tudo pela segunda vez. Em bem pouco tempo fiquei cansada de ouvir que a classe dos patos não nada e que a classe dos sabiás não voa e que a classe dos mamíferos não amamenta seu filhote. (LIPMAN, 1997, p. 59-60).

Enquanto ela ouvia os amigos da turma argumentarem, ela estabelecia relações das informações que recebia por meio de um diálogo que segundo Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) representa simplesmente a busca por explicações que pudessem satisfazê-la. Lipman (2004) explica que Pimpa não conseguiu fazer a distinção entre família e classes. Ao se irritar se sente como se nunca fosse compreender o conceito de mamífero. Ela busca de forma intensa pela compreensão das coisas.

Vale ressaltar também que o diálogo estabelecido pelos amigos de classe é a principal característica de uma comunidade de investigação. Segundo Splitter e Sharp (1999, p. 29) “[...] O caminho para pensar por nós mesmos surge à medida que nos dispomos a discutir e deliberar com outros. Por quê? Porque ao pensar por nós mesmos, precisamos do potencial corretivo de uma comunidade colaborativa.” Além disso, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) reforça que uma boa discussão não precisa da participação de todos envolvidos na comunidade, ela ocorre quando o resultado marca um progresso em comparação às condições que existiam quando o diálogo começou. Assim,

[...] o que importa é que as contribuições de cada participante se relacionam e se reforçam à medida que cada um aprende com o que os outros dizem (e, na verdade, também aprende com suas próprias contribuições), e à medida que cada sucessiva contribuição reflete os sucessivos desenvolvimentos de compreensão que aqueles participantes acumularam. (LIPMAN; OSCAYAN; SHARP, 1994, p. 155-156).

Pimpa é uma criança muito intrigada. Como ela se preocupa em compreender as coisas ao seu redor e sobre si mesma, apresenta um comportamento muito filosófico. Sua amiga a Bel apresenta um comportamento bem

parecido com sua irmã Marina, aceitam argumentos prontos, não questionam e também não demonstram se interessar pelas coisas, como mostra o trecho a seguir:

- Pimpa, você se preocupa demais. Qual é o seu problema? Seu corpo pertence a você e você pertence ao seu corpo.
- Claro, mas será que eu pertenço ao meu corpo da mesma maneira que meu corpo pertence a mim? (LIPMAN, 1997, p. 7-8).

A passagem citada não ocorre em uma comunidade de investigação, mas em uma situação informal de sala de aula. Têm-se aqui dois perfis de aluno: o estilo não questionador de Bel e o questionador de Pimpa, referências de comportamento para as demais crianças possam se confrontar e se avaliar em uma proposta investigativa. Neste caso, segundo Splitter e Sharp (1999, p. 33) estudiosas de Lipman, as crianças dialogam entre si e questionam entre si construindo diferentes relações “[...] entre si e suas idéias; entre suas idéias e as idéias de seus amigos; entre suas próprias experiências e os conceitos e critérios que ajudam-nas a interpretar essas experiências; entre si mesmos como pessoas e os outros como pessoas [...]”. Em outras palavras, a comunidade investigativa e as situações informais da sala de aula permitem que a competência de pensar se desenvolva de forma interdependente e que são por si mesmas interligadas.

Na análise do capítulo dois da novela, a comunidade de investigação com um espaço propício para o pensar e o falar e o pensar e o escrever aparece em um diálogo entre Bel e Pimpa sobre o Bruno:

- Bel – disse eu – como é que o Bruno pode inventar uma história sobre a criatura misteriosa se ele nunca fala?
- Bem, inventar ele pode, mas ele não vai falar a respeito dela. Vai apenas pensar nela até escrevê-la.
- Será que é isso que se passa na mente dele o tempo todo? – perguntei. – Ele conta para ele mesmo as histórias que ele inventou?
- É possível – disse Bel. – Com o Bruno tudo é possível. (LIPMAN, 1997, p. 9).

Pensar, contar a história para ele mesmo e escrever! Essa é a análise que Pimpa faz do raciocínio de Bruno mostrando grande maravilhamento, que de fato é. Entretanto, é interessante que Pimpa parece não perceber que esse exercício de metacognição é exatamente o mesmo que ela faz durante toda narrativa da novela. Ela nos conta no início da mesma que está contando a história da história que ela inventou.

Nas palavras de Splitter e Sharp (1999, p. 59) “[...] a conexão com o pensamento estruturado, autocorretivo, é o que distingue o diálogo da conversa ordinária<sup>18</sup>.” Além disso, ressaltam que “[...] certas formas de pensamento estão aptas a serem caracterizadas como ‘conversas consigo mesmo’ [...]”. (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 60). Isso justifica exatamente o que Pimpa pensou ser a atividade que Bruno realiza e, a ação que ela mesma realiza ao contar a história da história.

Esta relação entre diálogo e pensamento e pensamento e escrita, são formas de internalizar a expressão dos pensamentos dos outros e argumentar em nossas mentes sobre essas opiniões. No entendimento de Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 45) “[...] absorvemos do diálogo que ouvimos o modo como as pessoas inferem, identificam pressuposições, exigem razões uma das outras e se envolvem em interações intelectuais críticas [...]”. Contudo, isso é possivelmente atingível, quando os participantes da comunidade de investigação mostram interesse no desenrolar do diálogo, pois é dele que a reflexão é gerada, o que podemos analisar na continuidade do trecho acima:

Então o Nei falou:

- Como é isso?

- Eu sei – disse Vilma. – Nós todos aqui somos estudantes, por isso formamos uma classe. Mas nós não somos parentes uns dos outros. Só que existe algo em que somos todos iguais: todos nós somos estudantes.

- É isso mesmo – disse Geraldo. – Todas as pessoas que têm cabelos amarelos formam a classe das pessoas loiras.

- Ainda não entendi – falei. (LIPMAN, 1997, p. 59).

O contexto deste trecho decorre de um sofrimento apresentado por Pimpa por não conseguir encontrar sozinha sua criatura misteriosa. Ela chorou e o professor Marcos iniciou um diálogo com ela que se estendeu para as contribuições da turma. Podemos analisar segundo Lipman (2004), que os colegas de classe perceberam a tristeza de Pimpa e buscaram confortá-la com suas considerações acerca da palavra mamífero. O raciocínio que buscaram construir com ela foi auxiliá-la na percepção de que, de certo maneira, os animais do zoológico em geral entravam em sua classificação de mamíferos. Esse comportamento apresentado

---

<sup>18</sup> Algumas formas de conversa podem ser deliberadamente “desprovidas de pensamento”, bem parecido com a conversa impensada que o papagaio tem consigo mesmo. Retirado da nota de rodapé 19. (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 84).

pelas crianças é denominado ato meta-afetivos.<sup>19</sup> Isso ocorreu porque as crianças são capazes de imaginar com a Pimpa estava se sentindo. Papéis construtivos que as crianças desempenham em relação às demais e formam a comunidade de investigação.

É muito importante que o problema, a dúvida ou a curiosidade sejam considerados e percebidos durante uma experiência para que a investigação possa ocorrer. O episódio acontece, no capítulo dois, episódio três, diante de um questionamento de Pimpa para sua irmã Marina pela manhã após uma noite de sono, a qual estava dormindo com a irmã na mesma cama, acorda e se depara com algo em cima da sua perna direita. Depois de especulações durante a madrugada, ela descobre que era seu pé e que o mesmo havia adormecido enquanto ela dormia.

- Você acha que se a minha cabeça adormecer, eu vou pensar que é a sua?

Marina olhou para o gato, que estava no chão da cozinha caçando o rabo e disse:

- Toma seu café.

Vê, essa é a grande diferença entre nós: a Marina nunca vê nada como problema. Não é que ela ache que sabe todas as respostas. É só que ela não está nem interessada nas perguntas. (LIPMAN, 1997, p. 11).

É aparente no trecho que Marina, irmã de Pimpa despreza o questionamento da irmã. Ao longo da novela, percebemos que Marina se sente incomodada com as dúvidas e exclamações que Pimpa apresenta, revidando algumas vezes com ironia. Marina demonstra ser uma criança desinteressada por descobertas, sem encantamento por dúvidas e que nesta análise, representa um modelo de adulto que ao longo da vida, foi se esvaindo das curiosidades. Por que será que a Bel não questiona ou não demonstra se intrigar com as coisas? Segundo Lipman (1990, p. 217), talvez uma criança com esse comportamento não experienciou um ambiente que lhe oportunizasse o pensar e o perguntar, talvez porque os adultos não se interessem em iniciar uma discussão com ela, para protegê-la de tal conhecimento ou ainda “[...] porque querem proteger tanto as crianças como a si próprios do uso irresponsável de tal conhecimento. Neste sentido, o direito de a criança perguntar implica a questão ulterior do direito de o adulto não responder.” A figura de pai apresentada nesta narrativa é de um adulto com comportamentos reflexivos quase

<sup>19</sup> O conceito meta-afetivo foi retirado desta referência. (LIPMAN, 1990, p. 42-43).

ausentes. Nesta passagem diferentemente de outras, o pai se mostra reflexivo na medida em que coloca para Pimpa outros casos (habilidade de analogia) para ela pensar. O pai deixou Pimpa fazer a relação reflexiva, não deu uma resposta pronta (rabo novo de lagartixa está para um dente novo para a criança). O que se pode dizer é que muitas vezes os pais têm dificuldade de dialogar com as crianças devido ao cansaço do trabalho. Vejamos o episódio três, capítulo três

- Papai, se os dentes novos não nascerem, não seria possível a gente simplesmente plantar outros, como plantamos uma arvorezinha? Eles não ficariam com um raiz igual à de uma árvore? Cutuquei um pouco o papai, porque ele já estava quase adormecendo outra vez.
- Não ficariam, heim, não ficariam?
- Dizem que se arrancarmos o rabo de uma lagartixa um novo rabo crescerá. Ou que se pode plantar um pequeno rabo no lugar e ele crescerá, ou ainda que se pode plantar o pé de uma lagartixa e ele poderá, talvez, se transformar num rabo.
- Escuta, papai, isso não faz nenhum sentido. Que é que o rabo da lagartixa tem a ver com dente de gente? (LIPMAN, 1997, p. 16-17).

Lipman (1990, p. 217) ressalta também que “[...] pode haver momentos em que, embora a criança esteja dentro de seus direitos ao fazer certas perguntas, o adulto pode sem injustiça recusar-se a responder ou optar por responder com evasivas [...]”. Neste trecho, o papai de Pimpa demonstra não estar disposto a dialogar ou contribuir para as reflexões da filha.

Neste caso, Lipman auxilia nossa análise justificando que

*Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e questionar se transmite de geração para geração. (LIPMAN, 1994 apud MURARO, 2013, p. 23, grifo do autor).*

Outro comportamento de não responder as questões da criança é apresentado por um adulto, neste caso, na figura do professor que acontece no capítulo sete, episódio três

Ciça levantou a mão.

- Seu Marcos, o que temos em ortografia, regras ou possibilidades?

- Essa questão não é fácil de responder – disse Seu Marcos. – E por falar em ortografia, por favor, entreguem suas lições de casa.

Ouvi a Ciça cochichando para o Beto:

- Ah – disse Beto – aposto que ele sabe a resposta, só que não quer nos contar. (LIPMAN, 1997, p. 49).

De acordo com Lipman (2004, p. 114), Seu Marcos se esquivava ao responder possivelmente, “[...] porque, no caso da ortografia, a distinção entre regras e propriedades não se encaixa. Ortografia é uma disciplina tanto descritiva quanto prescritiva. As propriedades são descritivas: descrevem o comportamento natural ou humano.”

Lipman frisa a importância da pergunta para que a criança e o adulto continuem a vislumbrar as descobertas das suas experiências. Reforça que tanto a criança quanto o professor precisam estar sensíveis para perceberem os problemas e valorizarem os mesmos sendo participantes ativos e pensantes nesta proposta de investigação. Muraro (2013) reforça de acordo com Lipman que através da pergunta são trabalhadas atitudes como empatia, admiração e espanto, o posicionamento crítico, o interesse pelo problemático, a valorização dos pontos de vistas e a construção mediante as ideias dos outros além de promover, um diálogo filosófico que nasce de uma relação igualitária, de escuta atenta e que promove a construção de conceitos ou o encontro com hipóteses.

Lipman, Oscanyan e Sharp reforçam ainda a importância do fazer pedagógico do professor, como mencionado, destacando que

Não incentivar e alimentar a busca das crianças por compreensão, sistematicamente introduzindo-as no diálogo filosófico através do qual podemos nutrir suas curiosidades e esclarecer suas intuições, significa obrigá-las a aceitar a aridez de uma visão super-especializada do conhecimento como atualmente se encontra nas escolas [...]. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 52).

Como argumentamos neste trabalho, o diálogo é muito importante para a investigação. Nesta perspectiva, Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) frisa no livro “*Filosofia na sala de aula*” o cuidado que o adulto precisa ter de não fazer inferências de seus valores doutrinando a criança e também prejudicando sua curiosidade falando mais do que ela deseja saber. No diálogo a seguir, Pimpa está tomando café

da manhã com sua família e todos fazem intervenções sobre as posturas ela que deve apresentar

Eu sou a única que toma chocolate no café da manhã. Os outros todos, na minha família, tomam café com leite. E todos me amolam.

- Pimpa – diz a minha mãe – ponha o guardanapo. Você vai derramar leite na roupa.

- Pimpa – diz o pai – não encha tanto o copo. Você sempre deixa pela metade. Uma pessoa poderia viver com o que você desperdiça.

Papai tem razão: eu desperdiço comida. Minha mãe tem razão: eu me sujo toda quando como. Todos têm razão: eu não ligo para nada. (LIPMAN, 1997, p. 13).

A personagem Pimpa relata o desconforto apresentado nos direcionamentos dos adultos da cena, seu pai e sua mãe. É notório que os direcionamentos são para ações, mas esse mesmo desconforto pode ocorrer em uma comunidade de investigação se o professor democrático, o adulto da comunidade, que tem autoridade nos procedimentos de investigação e nas técnicas, não se assegurar de evitar um direcionamento do pensamento das crianças fazendo inferências sobre seus pontos de vistas, crenças e valores. Segundo o filósofo “[...] Manipular a discussão para conseguir que as crianças adotem as convicções pessoais do professor é, igualmente, censurável.” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 73). Ao contrário, ele precisa incentivar uma variedade intelectual como apresentado no fazer pedagógico do Seu Marcos ao promover uma atividade que consistiu da invenção de uma história do passeio ao zoológico, como já mencionado. Ofereceu os procedimentos e garantiu meios para que as crianças dialogassem ao longo da discussão estimulando uma reflexão efetiva.

A comunidade de investigação, como concebida por Lipman, apresenta valores relevantes, sendo que, segundo Muraro (2013) um deles é a inclusão que pode ser analisada a partir da observação de Pimpa no início do capítulo três.

Eu estava observando o Bruno com o rabo dos olhos quando vi a Vilma chegar e sair de mãos dadas com ele. Ela 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. (LIPMAN, 1997, p. 14).

A princípio, Bruno é mudo. Para Lipman apud (MURARO, 2013, p. 40), encontramos na comunidade de investigação diversidade tanto de gênero, etnias, de

idade, quanto de condição social, cultural entre outras. Segundo o autor “[...] A atividade de uma comunidade requer acolhimento da diversidade e, ao mesmo tempo, oferecer oportunidade para que as diferenças se expressem. Cada diferença é significativa para o processo de investigação. A comunidade opera ativamente num mundo pluralista.”

Considerando o diálogo como ponto de partida para a investigação, a hipótese de Bruno ser mudo, o que o enquadraria nas características inclusivas da comunidade e reforçando a linguagem não verbal tão relevante quanto a verbal, é interessante analisarmos o episódio quatro do capítulo cinco, o diálogo entre Pimpa, Bruno e o professor. A contribuição de Bruno vem após várias considerações dos amigos da comunidade. Além de destacarmos neste trecho a contribuição de Bruno como aluno de inclusão, este diálogo mostra outra característica da comunidade de investigação: a cognição partilhada que segundo Muraro (2013) pode se construir por meio de exemplos, perguntas, hipóteses e relações. Pimpa pensou:

Foi como se Bruno não quisesse ir para casa. Foi o que eu achei de início. Mas depois eu tive certeza que ele estava pensando em alguma coisa. Ele ficou me encarando. Em pouco tempo não havia mais ninguém na sala além dele, do professor Marcos e de mim.

Aí ele foi até a lousa e escreveu isso:

MONTANHA (acompanhado do desenho representativo)

- Ah, Bruno – disse eu – acho que sei o que você quer dizer. É como o Beto disse. Existe a palavra “montanha” e existe a própria montanha. E a flecha mostra a relação entre a palavra e a coisa.

Bruno riu. Não me lembro de jamais tê-lo visto rir desse jeito antes. Depois ele voltou à lousa, pegou um pedaço de giz e escreveu:

As montanhas estão longe daqui.

As casas estão perto do lago.

Longe de e perto de são relações espaciais.

Ri, bati palmas e falei:

- Também sei fazer isso! – E escrevi:

Hoje é antes do passeio ao zoológico.

Semana que vem será depois do passeio ao zoológico.

Antes de e depois de são relações de tempo.

Bruno riu de novo. Gosto de conseguir diverti-lo. (LIMPAN, 1997, p. 31-32).

Comunidade de investigação consiste na participação ativa de todos os envolvidos no processo de raciocínio. O termo “ativa” será considerado de forma que a criança que não fala, está participando tanto quanto a que está se expondo verbalmente. Ela pode não falar, mas isso não impede que pense e que elabore

raciocínios e conceitos, às vezes, mais profundos que àqueles que falam toda hora. Vemos neste trecho o quanto às contribuições de Bruno foram satisfatórias para Pimpa e a auxiliou no raciocínio que estava realizando. Todo esse diálogo, nos mostra que enquanto buscava definir o que eram relações, ela também estava estabelecendo descobertas das relações entre as ideias apresentadas pelo amigo, promovendo o desenvolvimento da habilidade de pensar de forma autônoma e razoável.

Retornando ao capítulo três, episódio dois, temos outra situação para análise de cognição partilhada<sup>20</sup> partindo de uma contribuição de Pimpa para Tomás. Vale ressaltar que Tomás é um dos amigos de sala da Pimpa que vive amolando-a, portanto desta vez, ela resolveu chateá-lo. Entretanto, a questão analisada é a cognição partilhada que estabeleceram durante o diálogo.

Tomás falou pra mim:

- Pimpa, o passeio ao zoológico é uma semana depois da próxima quarta-feira e eu não consigo pensar numa criatura misteriosa. Você já escolheu a sua?

- Claro! Mas você não acha que eu vou contar pra você qual é, acha? Aliás eu não contaria pra ninguém.

- Não estou pedindo para você me contar. Mas será que você não pode me dar só uma sugestão? Eu só consigo pensar em cachorros, gatos, cavalos e vacas e, esses bichos não estão no zoológico.

Não sei porque fiz aquilo. Eu não queria ser má. Só queria me divertir. Quer dizer, de vez em quando o Tomás me amola e então resolvi que dessa vez era eu quem iria chateá-lo.

- Tá bom – disse eu – por que você não escolhe um unicórnio para ser a sua criatura misteriosa?

- Um unicórnio?

Pela cara dele dava para perceber que nunca tinha ouvido falar num unicórnio. (LIPMAN, 1997, p. 15).

A personagem Pimpa neste trecho mostra um engajamento mental, mesmo que pejorativo, ao ajudar Tomás. Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 145) ressaltam que a discussão filosófica apresenta um estilo diferente de outras formas de discussão e que gradualmente “[...] Elas começam a perceber que são capazes

---

<sup>20</sup> É um termo utilizado por Matthew Lipman que referente as contribuições dos membros da comunidade de investigação por meio dos múltiplos aspectos do pensar sobre um determinado assunto, tal como exemplos, perguntas, relações, hipóteses, etc. Isso envolve engajamento em atos mentais, habilidades e estilos de pensar. Cada hipótese é submetida à crítica dos demais para poder conhecer a validade das crenças que são sustentadas. É no encontro de uma hipótese com as que são diferentes dela que se pode descobrir o ilimitado, o parcial e o idiossincrático. Este é o paradigma de pensar que pode ser internalizado pelos membros da CI. (MURARO, 2013, p. 40).

de trocar impressões, experiências e perspectivas [...] Começam a compreender a importância de reconhecer os pontos de vistas das outras pessoas e de apresentar argumentos para suas próprias opiniões [...]”. Verificamos isso em um diálogo no capítulo sete, episódio três

Seu Marcos foi até a lousa, fez cinco colunas e escreveu: Estudos Sociais, Ciências, Português, Higiene e Saúde, Matemática. Depois disse:

- Bem, quem pode dar exemplos de regras de cada uma dessas áreas?

Bel falou:

- É uma regra da geografia que um mapa tem que ser feito exatamente como o lugar a que ele responde.

- Em matemática – disse Renato – existe uma regra que diz que quando os números iguais são somados a outros iguais, os resultados são iguais.

- Há uma regra de Higiene e Saúde que diz que quando uma pessoa está se afogando de vê receber transpiração artificial disse Ciça. (LIPMAN, 1997, p. 48).

Essa continuidade parte fundamentalmente da condução do professor o qual precisa valorizar as perguntas e curiosidades das crianças promovendo espaços para que possam fazer analogia, criar hipóteses e conceituar. Mostra o quanto a comunidade de investigação é cumulativa e que ao longo das discussões, ela cresce e se desenvolve.

Para Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) o fazer pedagógico do professor, consiste em estimular as habilidades das crianças promovendo o desenvolvimento da discussão. Esse trecho mostra a relevância de um professor que tenha talento em questionar para incentivar discussões que sejam convergentes ou divergentes, reconhecendo o diálogo como aberto e pouco estruturado. Desta forma, pode promover oportunidades para o desenvolvimento de novas perspectivas e criar possibilidades para que ideias possam ser unificadas e se fortalecer umas as outras.

Outro exemplo deste diálogo aberto que vai decorrendo, mesmo sem a condução do professor e característico da comunidade de investigação, foi analisado no capítulo três, episódio quatro. Diálogo entre a Cuca, irmã de Bel, e Pimpa e que apresenta peculiaridades importantes da comunidade de investigação, como a cognição partilhada que neste caso, está caracterizado na exemplificação. Vale ressaltar que por mais que seja uma situação que não acontece na sala de aula, representa informalmente este espaço colaborativo.

- Ei, Pimpa, nós vamos na casa da vovó no feriado.  
O feriado ainda parecia tão longe para mim. Mas respondi:  
- Que legal! E quem mais vai estar lá, além da sua avó?  
Cuca ficou confusa e olhou para Bel em busca de ajuda.

Bel disse:

- A família.  
- Quem, por exemplo? – perguntei. – Suas tias e tios?  
- Ah, sem dúvida! E os meus primos. Todos estarão lá.  
- E a família – disse Cuca

Bel riu.

- Não, Cuca, não diga “e a família”. A família não é alguém além de nós, da vovó, dos primos, dos tios e das tias.

Cuca olhou para Bel muito atrapalhada. Eu sabia que ela não estava entendendo o que a Bel dizia.

- Deixa eu tentar – falei. – Cuca, quando todos seus parentes estão juntos, eles são chamados sua “família”.

- Ah! E quando eles não estão juntos? Eles ainda são a família?

- Claro – disse Bel.

- Então minha família é formada por pessoas que têm algo a ver comigo? – perguntou Cuca.

- Isso mesmo, são todos os seus parentes e só os seus parentes – disse eu.

Cuca olhou para mim perguntando:

- Você também tem uma família?  
- Claro! Todos na minha família são meus parentes, assim como todos na sua família são seus parentes.  
- Eles são seus primos, tios e tias?  
- Sim.  
- Mas eles são pessoas diferentes dos meus parentes?  
- Certamente.

- Então isso quer dizer que todas as famílias são iguais, só que têm pessoas diferentes nelas? – perguntou Cuca apertando minha bochecha com o dedo.

Olhei para Bel e ela me olhou de volta. E então suspirou, virou para a Cuca e disse:

- Acho que você quiser dizer é que as pessoas que não são da mesma família são diferentes, mas as relações são as mesmas. Os cantos da boca da Cuca abaixaram um pouco e a testa ficou toda enrugada. Então eu disse:

- Veja, Cuca, você é filha da sua mãe e eu sou filha da minha mãe. Nós somos duas pessoas diferentes, mas tanto você quanto eu somos, ambas, filhas.

- Olha, a Pimpa tem uma relação mãe-filha na família dela e nós temos uma relação mãe-filha na nossa família – acrescentou Bel.

Cuca não sorriu. Ela olhou primeiro para Bel e depois para mim. Ela olhou muito séria para nós como se estivesse procurando em nossas caras a explicação para o que dizíamos.

Aí a Bel riu e disse:

- Você não vê, Cuca? Nós somos membros da nossa família e a Pimpa é um membro da família dela.

Por um instante ninguém disse nada. Então a Cuca perguntou:

- Se toda a família vai estar no almoço do feriado, os membros da família também vão estar lá? (LIPMAN, 1997, p.18-20).

Neste trecho, é importante considerarmos que Cuca, irmã de Bel, ainda não vai à escola. Todo raciocínio construído por ela através do diálogo confirma a ideia de Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 145, grifo do autor), que “Embora não se *ensinem* temas filosóficos às crianças, é possível extrair delas a reflexão e questionamento característico do comportamento filosófico em qualquer idade [...]”. É notório, o comportamento filosófico de Cuca e a confirmada aproximação que a criança têm à filosofia de buscar respostas para compreender e significar suas perguntas, pois “[...] crianças menores, entre dois e sete anos de idade, mostram uma grande habilidade no manejo das relações parte-todo [...]”. (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 113).

Analisamos também a importância da criança raciocinar e de como é necessário que o professor esteja preparado para ensiná-la a pensar bem. Lipman (1990) argumenta que o perfil de professor questionador, cuidadoso e democrático precisa estar disposto a examinar ideias, comprometer-se com a investigação e respeitar as crianças, membros que no nosso ponto de vista é tão fundamental neste processo de investigação quanto à presença do professor. Reforça também que

A psicologia educacional descobriu recentemente a importância do pensar sobre o pensar: de estudar, monitorar e rever o próprio processo de pensamento. Isso, por sua vez, chamou a atenção para o papel educacional dos atos mentais (por exemplo, admitir, supor, concordar, estimar, conjecturar, relembrar), dos atos metacognitivos (por exemplo, saber que se lembra, admitir que se sabe), dos atos meta-afetivos (por exemplo, querer desejar, ou esperar amar), e dos atos mentais correspondentes (por exemplo, meu inferir que você infere). (LIPMAN, 1990, p. 42-43).

Para exemplificar o pensar sobre o pensar, usaremos alguns trechos da narrativa para análise. No entendimento de Lipman (2004, p. 17), podemos nos referir a “[...] atos mentais específicos e de operações intelectuais relativamente complexas: pensar, ter pensamentos, dar razões, formar associações e fazer pressuposições.” Tratando-se de atos mentais enquadrados na suposição e na informação relembrada, temos a seguinte situação no capítulo sete, episódio três:

- Seu Marcos – perguntou Renato – à tarde, no zoológico, a gente pode ir onde quiser ou temos que ficar todos juntos?
- Ainda bem que você perguntou, Renato, porque essa é uma regra na qual terei que insistir. Nós temos que ficar todos juntos. Seu Marcos franziu a testa enquanto falava. Essa era a maneira de demonstrar que era exatamente isso o que ele queria dizer.
- Essa é uma regra do zoológico ou uma regra da escola? – perguntou Cátia.
- Seu Marcos respondeu:
  - É uma regra da escola. O zoológico tem suas próprias regras que vocês vão conhecer lendo as placas.
  - Já sei! – disse Janaína. – Por exemplo, “Não encoste nas grades das jaulas” e “Não dê comida aos ursos.” (LIPMAN, 1997, p. 47).

A aluna Janaína, demonstra comportamentos questionadores nos momentos que aparece na narrativa. Na colocação que ela realizou, demonstrou segundo Lipman (2004, p. 115) apresentar um ato mental denominado raciocínio analógico. O fato aparente de já ter visitado um zoológico, ofereceu subsídios para que a aluna demonstrasse saber o que esperar em relação às placas do lugar. De acordo com o filósofo “[...] Com base em sua experiência anterior, ela é capaz de raciocinar por analogia em relação a como será essa próxima ida ao zoológico. É claro que ela não pode ter certeza, mas ela pode presumir que esse zoológico é como os outros [...]”

Aproveitando a mesma citação de Lipman (1990), analisamos os atos metacognitivos no trecho do capítulo sete, episódio quatro, o qual, a turma está no ônibus se dirigindo ao zoológico com o professor Marcos e a aluna Ciça menciona não saber inventar uma história por não ter experimentado isso, segue:

- Seu Marcos, estou preocupada com a história que a gente tem que inventar. Como vamos inventar uma história se não temos nenhuma prática nisso?
- Seu Marcos virou-se de modo a poder ver a todos os alunos e falou:
  - Você tem razão, Ciça. E, já que agora não temos nada a fazer, por que não aproveitamos para inventar algumas histórias e contá-las uns aos outros?
- A maioria de nós suspirou, especialmente o Tomás e o Nei que estavam estirados nos bancos de trás. Ciça disse:
  - Seu Marcos, nós não sabemos nem por onde começar.
  - Suponham que eu pedisse a vocês que inventassem a história mais inacreditável que pudessem imaginar. Vocês seriam capazes?
- Beto respondeu:
  - Não, nem assim eu saberia o que fazer.
- Seu Marcos olhou pela janela e viu um trator que passava puxando um reboque. Dali a pouco ele falou:

- Sabem o que eu vou fazer? Vou lhes dar um problema e vamos ver quem consegue pensar numa solução.
- Qual o problema? – Vilma quis saber.
- Bem, eu quero que vocês imaginem que temos uma visita aqui no ônibus. Quero que imaginem que é um homem e que ele está sentado bem aqui ao meu lado. (LIPMAN, 1997, p. 50-51).

Neste trecho, a figura de professor representada por Seu Marcos, oportunizou as crianças um ato metalinguístico meta-cognitivo, na qual propõe que as crianças inventem uma história. A sinalização de Ciça foi uma oportunidade para que o professor oportunizasse as crianças um raciocínio sem experiência. Lipman (2004, p. 118) explica que “[...] Adão, a pessoa inventada, representa a razão sem a experiência, a razão incapaz de distinguir entre fatos sólidos e a mais louca fantasia. É a nossa experiência, e não a nossa razão, que nos diz que a história do Beto é incorreta ou da Pimpa é correta.”<sup>21</sup>

Podemos analisar neste trecho também um comportamento provocativo e estimulador de professor. Posturas provocativas são importantes para a condução da comunidade de investigação. Este último trecho da narrativa nos mostra várias habilidades que o professor Marcos buscou oferecer às crianças para que chegassem a um pensamento reflexivo. Ele promoveu tanto a prática de invenção possibilitando surpresas e originalidade no desenvolvimento do pensamento criativo quanto o desenvolvimento do pensamento crítico, pois guiou o pensamento das crianças por critérios, despertou as crianças para a sensibilidade do contexto e explorou a oportunidade como autocorretiva, no qual as crianças descobriram suas limitações.

Diante das análises dos atos mentais, é possível reforçar o posicionamento do filósofo Lipman na defesa da comunidade de investigação com um espaço para estabelecer relações e fazer inferências por meio de um diálogo que os participantes estejam interessados e atentos ao que está em discussão promovendo assim, o pensar autônomo e o pensar razoável que ele defende como primordial na sala de aula.

Um professor provocativo traz para si a atenção das crianças. Para que ele auxilie as crianças na construção do pensamento imaginativo, rico e independente, é necessária uma postura incitativa. Além de provocativo, um dos principais

---

<sup>21</sup> Esse exemplo faz parte do capítulo 11 da novela “*Pimpa*”, no qual Beto relator ocular da história de Pimpa reconta a mesma para os amigos da turma.

comportamentos do professor é que seja questionador. Mas porque é importante perguntar?

Marina disse:

- Pimpa, será que você tem que discutir a respeito de tudo?
- Não estou discutindo. Só estou perguntando. Será que isso é crime? – respondi. (LIPMAN, 1997, p. 25).

No episódio três do mesmo capítulo, trecho acima, Marina irmã de Pimpa que se mostra com frequência incomodada com o comportamento curioso da irmã, faz a pergunta. Essa inquietação de Marina e a resposta de Pimpa com uma pergunta também podem ser exemplos de que o perguntar é o meio para se saber o problema. Por esse motivo, o professor precisa questionar suas crianças, nem tanto pelas respostas, mas para construir um caminho para encontrarem o problema e investigarem sobre ele para obterem uma informação.

Outro trecho de análise sobre a pergunta aparece no capítulo oito, episódio três

- Mamãe, por que é que minhas lágrimas são quentes, mas o que escorre do meu nariz é frio?
  - Pimpa, por que na pia da cozinha temos duas torneiras, uma para água quente e outra para água fria?
- Resmunguei:
- Eu fiz uma pergunta e você respondeu com outra pergunta. (LIPMAN, 1997, p. 61-62).

A mãe de Pimpa tem um comportamento reflexivo com Pimpa. Devolve perguntas com perguntas oportunizando o diálogo filosófico com a filha que segundo Lipman (2004) é uma forma de o adulto oportunizar que a criança estabeleça uma relação paralela a que está posta. Quando se faz isso, sugerimos a criança que estabeleça uma analogia.

Uma postura questionadora promove que a criança pense em hipóteses e faça uma metacognição. Segundo Splitter e Sharp (1999, p. 70) “[...] quem pergunta está atrás de informação [...]”. Investigar na comunidade é estabelecer relações a partir das ideias, inferências, argumentos e pontos de vista de todos os participantes. No capítulo cinco, episódio três, a comunidade de investigação se

mostra de forma bem expressiva a partir de um questionamento de Pimpa ao professor:

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

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

Bel disse:

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

O Renato falou:

- Os números têm relações. Um número pode ser menor que outro. Ou ser maior que outro. Ou eles podem ter o mesmo tamanho.

- Não pode haver dois números do mesmo tamanho. Eles seriam o mesmo número – disse Cíça.

- As palavras estão ligadas a outras palavras – disse Janaína. – O que quero dizer, é que nas frases, os sujeitos estão ligados a verbos, como, por exemplo, “Cachorros latem”.

- E as coisas têm relações – disse Tomás. – Existe uma relação entre uma roda e um carro, ou entre um dedo e uma mão, ou entre uma porta e uma casa.

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

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

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

- Bom trabalho, pessoal. Pimpa, isso a ajudou?

- Foram bons exemplos, mas eu ainda quero saber o que são relações.

Seu Marcos passou a mão pela cabeça e perguntou:

- Que foi que eu disse que achava que eram?

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

- Ninguém me diz nada. Tenho que entender tudo por mim mesma. (LIPMAN, 1997, p. 30-31).

Neste trecho, há um posicionamento muito relevante de Pimpa ela exclama que: - Foram bons exemplos, mas eu ainda quero saber o que são relações. O que nós entendemos é que Pimpa busca por conceitos e não se satisfaz apenas por meio de exemplos, ou seja, é necessária a busca pela significação dos mesmos.

Contudo, a figura do professor, Seu Marcos, neste trecho, apresenta perfeitamente como a discussão filosófica precisar ser encaminhada. No entendimento de Lipman (2004, p. 114) uma discussão precisa propiciar o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento “[...] como esclarecer

conceitos (regras e propriedade), estabelecer relação (entre os vários tipos de regras), analisar (a origem e a validade das regras), argumentar, inferir (tirar conclusões a partir das ligações entre certas informações), etc.” Além disso, Splitter e Sharp (1999) ressaltam que em uma comunidade de investigação se observa algumas virtudes intelectuais como a persistência e a coragem ao tratar e defender os pontos de vistas, a humildade, a tolerância, além disso, explicam que

[...] a comunidade de investigação tem uma estrutura baseada nos dois aspectos de comunidade – o que evoca um espírito de cooperação, cuidado, confiança, segurança e senso de objetivo comum – e investigação – o que evoca uma forma de 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. Pode-se argumentar que esses dois aspectos são independentes [...] mas colocados juntos, os dois formam um só conceito de grande profundidade e riqueza. (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 31).

A escola tem um papel fundamental na formação intelectual, social, moral, ético e político das crianças, como já analisamos nos capítulos anteriores da pesquisa. Em relação a isso no capítulo seis, episódio dois, Pimpa resalta a relevância do seu papel

Falei para mim mesma: “Vê, Pimpa, com o que você ouviu, agora você sabe o que é uma analogia. Se você nunca fosse à escola, como é que você ia descobrir que isso era o que você já fazia o tempo todo. (LIPMAN, 1997, p. 38).

No entendimento de Lipman (1995, p. 23) é provável que a criança espere da escola um ambiente que estimule constantemente sua linguagem e seu pensamento. No entanto, o que normalmente encontram “[...] é um ambiente completamente estruturado [...] há uma linguagem de sala de aula que é uniforme e um tanto indiferente ao contexto [...] As crianças descobrem aos poucos que um ambiente como este raramente é animador e desafiador [...]”. Em outras palavras, a escola parece desprezar a inventividade, a iniciativa e as reflexões que as crianças trazem consigo para escola.

Por esse motivo, o professor, segundo o filósofo Lipman (1995, p. 24), precisa descobrir “[...] os procedimentos que estimulem tanto a organização quanto

a criatividade, como fazer com que as crianças inventem histórias e narrem estas para seus colegas de classe [...]”. Nas palavras de Dewey segundo Lipman, o problema da formação de hábitos de pensamento está no estabelecer as condições que podem promover e orientar as curiosidades.

Diante disso, no capítulo oito, acontece algo inédito, todas as condições que foram promovidas durante a comunidade de investigação possibilitaram uma nova motivação e autoconfiança de Bruno. Vale lembrar que até aqui, nosso entendimento em relação a ele, era de uma criança muda. Contudo, ele falou com um filhote de girafa do zoológico. O que provavelmente aconteceu entre Bruno e a girafa foi uma empatia. Pimpa e sua amiga Bel viram Bruno se aproximar do cercado da girafa. O filhote de girafa se aproximou dele e ele esticou os braços para alcançá-la. A girafinha ficou pertinho de Bruno, colocou o seu nariz molhado nele e, foi quando ouviram o Bruno falar que a girafa era linda. Espantada e perplexa Pimpa falou:

Imagine só! Todos esses anos sem dizer nada e quando, finalmente, fala, ele fala com uma girafa. Com uma girafa!

Não sei dizer quantas vezes tentei fazer com que ele falasse comigo e ele não falou. E no entanto, disse para uma girafa boba e sem graça que ela era linda. Logo depois a classe começou a se aprontar para visitar a outra ala do zoológico. Eu queria ver se o Bruno ia me responder com um abano de cabeça ou com palavras. Perguntei:

- Bruno, você já achou sua criatura misteriosa?

- Sim, respondeu Bruno, como se para ele não fosse nada de especial estar falando novamente.

- Bruno! – gritei – Você está falando!

Ele mexeu a cabeça para cima e para baixo sem olhar para mim. Ele estava olhando para o panda pelo qual estávamos passando.

Isso me deixou um pouco irritada, por isso eu disse:

- Bruno, o que fez você parar de falar?

- Eu nunca deixei de falar com os animais – ele respondeu.

- Ah! – exclamei. – Então era só com pessoas que não falava. Por que isso?

- Quanto mais as pessoas falavam, menos eu falava. Quanto mais alto elas gritava, mais quieto eu ficava.

- E então, depois de um tempo, você já nem quis mais falar?

- Certo. Além disso, tanto fazia o que eu dissesse. Não fazia diferença nenhuma.

- Mas agora você está falando. Então é porque você acha que agora faz alguma diferença, é isso?

- Pode ser – foi tudo o que o Bruno disse. Aí ele se afastou e foi ver as zebras. (LIPMAN, 1997, p. 54-55).

Primeiro consideraremos segundo Lipman (2004), que a empatia de Bruno com a girafa esteja relacionado com o fato do animal não ter cordas vocais. Essa relação certamente foi estabelecida por um pensamento realizado por Bruno. Por esse motivo, vale destacar a relevância dos diferentes estilos de pensamento que o autor defende para que as crianças apresentem comportamentos específicos para se confrontarem nos diálogos filosóficos.

Segundo Muraro (2013), Lipman defende três maneiras de pensamentos: o pensamento crítico que objetiva uma eventual produção de juízos, é guiado por critérios, se autocorrige e é contextual considerando a individualidade de cada situação; O pensamento criativo que é imaginativo, holístico, ou seja, tem uma preocupação com as relações entre as partes e o todo, é inventivo e generativo, aquele que fecunda novas ideias e criações e, o pensamento cuidadoso, que é apreciativo considerando a qualidade, respeitando e cuidando das considerações, ativo, normativo, afetivo e empático, participação imaginativa na experiência dos outros amigos da comunidade.

Na análise deste trecho, percebemos também a relevância da sala de aula como comunidade de investigação tanto como ambiente colaborativo e estimulante, quanto em relação ao importante fazer pedagógico do professor ao considerar as crianças com respeito mútuo sem desprezá-las. Este episódio intensifica a comunicação e reforça o quanto ela deve ser coerente na forma verbal e não verbal. Durante as aulas, Bruno realizou, usando da criatividade, contribuições de forma não verbal que o fez sentir importante, seguro e confiante. Percebeu que os amigos da turma, de alguma forma, consideravam seus argumentos. Isso permitiu que Bruno pensasse que seus pontos de vistas e argumentos faziam de algum modo diferença e promoveu uma nova autoconfiança para se expressar novamente.

Concluimos que Bruno não é mudo, só se comportava na comunidade de investigação de uma forma diferente. Essa postura não impediu que ele participasse, contribuísse e aprendesse. Reforçamos também a ideia de inclusão, de modo que suas limitações eram respeitadas e que todos os participantes da comunidade são pensantes ativos, independente de como se comportam.

Percebemos a importância de a criança raciocinar e como Pimpa foi uma motivadora de Bruno na comunidade de investigação. Enquanto as contribuições eram consideradas e aprendidas de forma coletiva, Bruno foi motivado a voltar a se

expressar com as pessoas e ser participante importante de uma história que retrata o diálogo filosófico durante as aulas.

O raciocínio e a investigação foram estratégias primordiais desta novela. Deste modo, o fazer pedagógico do professor utilizando esses indicadores em sala de aula são estratégias que promovem às crianças a oportunidade de pensarem por si. De acordo com Splitter e Sharp (1999) a investigação, dependendo a questão tratada pode:

- Dar motivos;
- Distinguir bons e maus motivos;
- Construir inferências;
- Generalizar e usar analogias (raciocínio indutivo);
- Identificar, questionar e justificar suposições;
- Reconhecer contradições;
- Detectar raciocínio falso;
- Esforçar-se para ser coerente;
- Fazer distinções e conexões (parte/todo, meio/fim, causa/efeito);
- Fazer perguntas e procurar problemas;
- Desenvolver-se sobre interesses mútuos dos envolvidos;
- Ouvir os outros;
- Fazer predições, formular e testar hipóteses;
- Oferecer exemplos e contra-exemplos;
- Corrigir o próprio pensamento;
- Formular e usar critérios; detectar imprecisão e ambigüidades;
- Solicitar evidências;
- Levar todas as considerações relevantes em conta;
- Ter a mente aberta e ser imaginativo;
- Desenvolver coragem intelectual, humildade, tolerância, perseverança etc.;
- Estar comprometido com a busca da verdade;
- Preocupar-se com os procedimentos da investigação;
- Respeitar as pessoas e seus pontos de vista. (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 168).

A luz do exposto, a comunidade de investigação, ambiente que teve destaque nesta narrativa não pode reduzir-se a uma ferramenta pedagógica apenas para o ensino do pensar, ela representa um modo de vida com significado cognitivo, emocional, democrático, estético e ético. Um fazer pedagógico que necessita do encorajamento da consciência da linguagem do pensamento que por sua vez, será carregada por meio do diálogo na comunidade de investigação.

## CAPÍTULO 4

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este pensar na educação nos coloca em duas condições de análise. Em primeiro lugar, refletir sobre a concepção de educação que tem formado professores que são desafiados a formar indivíduos autônomos, críticos e democráticos e, uma formação paliativa que pouco oportuniza a experiência significativa para os professores. Pensar de início na formação deste profissional foi a motivação para a segunda e fundamental análise, entender o conceito do objeto “pensamento” muito fundamentado em boas propostas pedagógicas, mas que nos parece não ser bem compreendido. Está envolto de um discurso belo, porém que acreditamos estar em contraditória aplicabilidade.

Há um pensar natural que não precisa ser ensinado. Quando se trata de ensinar a pensar de forma excelente, Lipman argumenta que precisamos ensinar as crianças a pensar. Pensar de maneira rica, independente, autônoma, razoável, crítica, criativa, cuidadosa, democrática, enfim, Dewey também ressalta que devemos ensinar as crianças a como pensar bem.

Essa condição nos faz entender que o pensar bem precisa ser ensinado. Suas habilidades cognitivas precisam ser desenvolvidas e partem inicialmente da prática do raciocínio lógico. Lipman critica fortemente o ensino tradicional justamente por negligenciar essa tarefa importante de ensinar a pensar de forma excelente. O raciocínio de uma criança é desenvolvido por meio de experiências do pensamento que parte de uma criticidade, de uma imaginação e de um pensar cuidadoso.

Ouvimos discursos bastante apreciativos de escolas que buscam formar indivíduos críticos que têm como base o desenvolvimento do pensar crítico por meio do raciocínio. Mas, se a criança se encontra em condição de receptora do saber no ensino tradicional, qual a possibilidade do pensar bem ser desenvolvido? Como desenvolver habilidades de pensamento se o pensar crítico e reflexivo parece não ser oportunizado nas práticas educacionais?

A dura crítica de Lipman ao ensino padronizado fez nascer uma concepção de filosofia para crianças. Lipman acredita que a imaginação é um recurso primordial para o pensar autônomo. Um recurso cognitivo que a criança apresenta de forma natural além de sua grande característica na compreensão que busca sobre de si, do outro e do mundo. Associado a isso, temos a filosofia, uma disciplina que

promove a experiência do pensamento por meio da imaginação e que tem o perguntar como o ponto de partida para a busca das descobertas significativas. Lipman afirma que as crianças e a filosofia são naturalmente ligadas pela semelhança de postura diante do mundo: maravilhamento, questionamento, conceituação.

A concepção reflexiva proposta por Lipman é um paradigma que busca ensinar as crianças a pensarem por si mesmas. Serem pensantes ativas e participantes de um diálogo filosófico experienciado em construções de hipóteses, argumentações, inferências, perguntas, dúvidas. Proposta que consiste transformar a sala de aula em um ambiente autocolaborativo onde crianças e crianças, crianças e professores, professores e crianças podem aprender a pensar simultaneamente. Na comunidade de investigação, pode desenvolver habilidades de pensamentos que promova um pensar excelente que seja razoável, independente, criterioso e rico.

Tanto o termo comunidade como o termo investigação, apresentam conceitos que fundamentam criteriosamente a proposta de Lipman. Segundo Muraro (2013), comunidade está relacionada há um ambiente sociointerativo e afetivo, em que emoções, percepções e ideias podem ser comunicadas, experiências podem ser compartilhadas através da interação das diferenças e por convivência de regras. A cooperação do grupo tem o ideal de crescer juntos, no respeito, no cuidado, na construção da confiança ao se expor, ao ouvir e ao correr riscos, desenvolvendo a liberdade e a autonomia em um ambiente que é ético, político e que tem deveres e direitos.

O termo investigação tem como ponto de partida o diálogo, seguido de argumentos, construção de julgamentos por meio de reflexões e desenvolvendo habilidades dos pensamentos críticos, criativo e cuidadoso para questionar de forma aberta, com sensibilidade para a percepção dos problemas e com argumentações baseadas nas razões que podem ser promovidas por autocorreções e na exploração dos significados para que sejam descobertos. Além disso, desenvolve o potencial da autoestima, da criação, da sua capacidade de criar conceitos, a autonomia do pensamento e a imaginação reflexiva.

Promover um pensamento autônomo, crítico, independente, razoável, cuidadoso, criativo é de fato belo e um ideal de educação. Contudo, a formação para este perfil de indivíduo precisa ser promovida por uma proposta que ensine o professor a desenvolver sua habilidade de questionar, de criticar, de zelo e de

postura democrática. Uma criança só será um indivíduo ativamente pensante quando lhe for oportunizada experiências significativas para que desenvolva suas habilidades cognitivas de pensar bem.

O ensino tradicional, fortemente criticado por Lipman é considerado como um ensino muitas vezes autoritário, dogmático e controlador. Enquanto não houver uma postura de reciprocidade e respeito mútuo entre o ensinar e o aprender, a criança não será percebida como participante relevante do processo. Nesta perspectiva, o professor é o único que sabe e desta forma, controla o que será ensinado e aquilo que deseja que seja aprendido.

Considerarmos uma prática pedagógica pensante nos parece coerente ao ponto de termos consciência que as pessoas demonstram entender a essência do pensar. O pensamento oportunizado nas escolas se refere muitas vezes, ao pensamento mecânico. Experienciar o pensamento é uma possibilidade fundamentada em uma concepção reflexiva, na qual professor e aluno constroem a empatia por meio de sentimentos de solidariedade social, participam das discussões com um senso de pertença, se relacionam de maneira intensa, constroem uma cognição partilhada por meio de exemplos, perguntas, hipóteses, relações; pensam por si mesmo, acolhem a diversidade (inclusão), buscam significado, fazem leitura, trabalham as emoções de forma investigativa, participam de um questionamento aberto que apresenta interesses e expectativas dos participantes, realizam discussões, conceituam descobrindo o significado das palavras, deliberam examinando alternativas e razões, apresentam imparcialidade entendendo que a comunidade é aberta, autocorretiva e contextualizada, aplicam suas habilidades cognitivas de forma ponderada, que Lipman chama de razoabilidade e empregam a democracia. (MURARO, 2013, p. 40-41).

Segundo nossa análise, há falência neste paradigma tradicional e há negligência da escola em seu principal papel que é ensinar, motivar e valorizar o repertório curioso, criativo e interessante da criança. Compreendemos que a educação padronizada utilizada nas práticas pedagógicas tende a limitar as capacidades de reflexão dos estudantes, pois apresentam os conteúdos de forma desconexas e sem contextualização, dificultando a experiência de pensar das mesmas.

Entendemos que o paradigma reflexivo conduzido por um professor que seja questionador, cuidadoso e democrático, se faz necessário no âmbito escolar para

que as experiências significativas das crianças sejam permeadas pelo diálogo, pelo questionamento e tenham suas potencialidades de pensar exploradas e desenvolvidas para um pensar bem por si mesmas de modo criativo, crítico e possivelmente, razoável.

Lipman, Oscanyan e Sharp (1994) frisa em diversos momentos o papel fundamental que o professor representa no desempenho da prática do desenvolvimento do pensar, o qual precisa compreender as crianças, ser sensível aos temas filosóficos e se mostrar capaz de manifestar diariamente, comportamentos de um compromisso profundo com o processo que também as incentive.

Pensar sobre o pensamento e pensar por mim mesma foram atos mentais realizados durante todo processo desta pesquisa e que foi aprimorado em cada frase, exigindo de mim um esforço adicional para uma elaboração que fosse coerente, coesa e clara. Posso colocar-me nessa experiência em que o pensar com excelência não só pode como deve ser ensinado para que nossas habilidades sejam aprimoradas e para formarmos gerações livres de pensamentos dogmáticos e que sejam independentes para refletirem, concluírem e argumentarem.

Em suma, compreendemos a relevância do professor para a prática da aprendizagem por meio do diálogo numa comunidade de investigação. A clareza de suas ações e o aperfeiçoamento de seus comportamentos se consegue por meio de um processo permanente de construção desta experiência numa comunidade de investigação entre docentes.

## REFERÊNCIAS

- CUNHA, J. C. **Filosofia para crianças**: orientação pedagógica para educação infantil e ensino fundamental. São Paulo: Alínea, 2008.
- DANIEL, M. F. **A filosofia e as crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Abril Cultura, 1980.
- DEWEY, J. **Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. Tradução de Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia de educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.
- DEWEY, J. **Reconstrução em filosofia**. Tradução de António Pinto de Carvalho. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOHAN, W. O. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LELEUX, C. **Filosofia para crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.
- LIPMAN, M. **Pimpa**. 2.ed. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1997.
- LIPMAN, M. **Natasha**: diálogos vygotskianos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Tradução de Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LIPMAN, M. **Pimpa**: manual do professor: em busca do significado. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 2004.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, G. C. S. **O diálogo filosófico como experiência de pensamento: um espaço de “oportunidades perdidas”?** 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

MURARO, D. N. **Filosofia da educação e filosofia para crianças**. Disponível em: <[http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=145&Itemid=390](http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=145&Itemid=390)>. Acesso em: 2 maio 2016.

MURARO, D. N. **Filosofia para crianças: fundamentos e metodologia**. Londrina, 2013. (Material de apoio da Disciplina 2EDU495 “Filosofia para Crianças e a Educação Filosófica na Educação Escolar”).

SILVEIRA, R. J. T. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**. Campinas: Autores Associados, 2003.

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

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.